696.118 I

VON LEERS-HANSEN

Der deutsche Lehrer als Kulturschöpfer

4/7/2003

Atto

Fritz Wächtler

Der deutsche Lehrer als Kulturschöpfer

Von

Dr. Johann von Leers

a. o. Professor an der Universität Jena

und

Henrich Hansen

Reichshauptstellenleiter

1939

Verlag Moritz Diesterweg · Frankfurt am Main

8762

Diese Schrift wird in der NS.-Bibliographie geführt.

Berlin, den 13. April 1939. Der Vorsitzende der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums.

696.118 I

Alle Rechte vorbehalten

Piererſche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co., Altenburg (Thür.)

97: 16937

Vorwort

Wer es sich zur Aufgabe gestellt hat, der Geschichte des deutschen Erzieherstandes unter besonderer Berücksichtigung seiner kulturschöpferischen Kräfte nachzuspüren, wird, wie es auch in diesem Buch der Fall ist, feststellen können, daß ihr Weg im Rahmen der allgemeinen deutschen Kulturentwicklung ein oft dornenvoller war. Gehemmt durch staatliche, überstaatliche und sonstige Kräfte konnten sich die schöpferischen Persönlichkeiten erst dann frei entwickeln, als der Nationalsozialismus kam und ihnen die Wege bedingungslos freimachte. Dazu beigetragen zu haben ist ein geschichtliches Verdienst des NS.-Lehrerbundes, auf das wir stolz sind. Die Bedeutung dieses Buches liegt darin, daß es diese Ausblicke eröffnet.

Fritz Wächtler

Gauleiter und Reichswalter des NSLB.

Inhaltsverzeichnis

Seite

1. Volksbildung und Lehrer der ältesten Zeit: 1
   - Bei den Germanen 1
   - Bei den Hellenen 9
   - Bei den Römern 14
   - In der christlichen Frühzeit 20

2. Das Schulwesen der fränkischen Zeit und des frühen Mittelalters: . . . 24
   - Merwingisch-karlingische Zeit 24
   - Das Bildungsstreben der Ottonen 35
   - Ansätze zu einer weltlichen Bildung und Rückschläge 36

3. Volkseigene Erziehungsmächte des Mittelalters: 38
   - Die Erziehung zum Ritter 38
   - Die höfische Frauenbildung 45
   - Die Erziehung in der Zunft 47

4. Der Anfang der bürgerlichen Schule: 52
   - Die Kirche in der Verteidigung 52
   - Die ersten bürgerlich-weltlichen Schulen 57

5. Die deutsche Schule unter der Einwirkung des Humanismus, der Reformation und Gegenreformation: 65
   - Das Bildungsstreben der Humanisten 65
   - Reformation und Schule 70
   - Gegenreformation und Schule 85

6. Die deutsche Schule im Zeitalter des Pietismus und der Aufklärung: 89
   - Übergänge 89
   - Pietismus und Schule 91
   - Das brandenburgisch-preußische Schulwesen 95
   - Aufklärung und Schule 99

7. Der Kampf um die Schule im 19. Jahrhundert: 110
   - Basedow, Campe, Salzmann 110
   - Pestalozzi 113
   - Reformversuche in Preußen 117
   - Die Zeit der Reaktion 124
   - Die Volksschule im Zweiten Reich 133
   - Die Entwicklung der höheren Schule 135
   - Rückblick 140

Seite

8. Weltkrieg und Erzieherschaft: 142
Der Lehrer im Felde 142
Der Lehrer in der Heimat 146

9. Die Volksschule in der Systemzeit: 148
Krisenjahre 148
Der Kampf um die Neuordnung der Lehrerbildung 150
Besoldungsfragen und Fragen der Schulreform 153
Innere Wandlung der Erzieherschaft 156

10. Schule und Erzieherschaft im nationalsozialistischen Deutschland: . . . 158
Hans Schemm und die Gründung des NS.-Lehrerbundes 158
Die Arbeit des NS.-Lehrerbundes 166
Der Lehrer im Dienste der schöpferischen Idee 170
Rasse und Blut als Erziehungsgrundsätze 173
Tradition und Beruf 174

11. Ausklang 179

12. Anmerkungen 180

1. Volksbildung und Lehrer der ältesten Zeit.

Bei den Germanen. Man würde es sich sehr vereinfachen, wenn man der germanischen Zeit alle Formen einer durch Lehre vermittelten Bildung absprechen wollte. Es ist hier ähnlich wie bei dem Handwerk, das sich in der germanischen Zeit auch noch nicht völlig vom Bauernhof getrennt hatte und dennoch schon eine gewisse Eigenentwicklung zeigte. Wahrscheinlich schon seit der Bronzezeit kennen wir den Metallschmied, und wir können aus der Überlieferung der Sagen erschließen und dürfen auch der Natur der Sache nach annehmen, daß er seine Kunst Lehrlingen beigebracht hat. Siegfried lernt bei Mime, und Wieland hat gleichfalls bei zaubermächtigen Zwergen, nach der westfälischen Volkssage in der Nähe des Städtchens Balve, die Schmiedekunst erlernt. Handwerkliche Meisterlehre ist die erste Lehre. Während die germanischen Frauen schneiderten, woben und spannen und der germanische Bauer neben der Landwirtschaft zugleich auch eine große Anzahl handwerklicher Tätigkeiten ausübte, sein eigener Zimmermann, Stellmacher und Schlachter war, finden wir doch schon eine Anzahl von Gegenständen, die unzweifelhaft auf meisterliche Arbeit deuten. Es ist klar, daß nicht jeder germanische Bauer die Felle, die in seiner Wirtschaft anfielen, selber zu Leder vergerbt haben konnte; denn die Gerberei ist nicht nur ein recht schwieriges Gewerbe, sondern erfordert auch soviel Zurüstung, fließendes Wasser, Eichenlohe und mancherlei andere Dinge, daß sie gar nicht jeder Hof betreiben konnte. Hier muß sich früh eine Arbeitsteilung entwickelt haben. Wer dieses Handwerk aber aufnehmen wollte, mußte es von einem, der es beherrschte, lernen. Jene prachtvollen Kämme aus Horn, Holz und Metall, die wir in der Völkerwanderungszeit finden, setzen ebenfalls ein besonders entwickeltes meisterliches Können voraus. Das gleiche gilt mindestens von den besseren Formen der germanischen Töpferei, von der prunkvollen Schmuckkunst der Völkerwanderungszeit. Das konnte nicht einfach jeder ausüben, das mußte erlernt sein. So finden wir auch, daß etwa in der Übergangszeit von der germanischen zur christlichen Periode im Alemannengesetz, das Karl Martell den Alemannen gab, von „geprüften" Goldarbeitern die Rede ist. Ähnlich haben die friesischen

Volksrechte die Verletzung einer Frau, die das vielgesuchte „fresum" herstellen konnte, d. h. Fries zu weben verstand, mit besonders hoher Buße bedroht. Es gab also in Germanien gelernte Gewerbe; es gab den meisterlichen Mann und die meisterliche Frau, die auch andern ihre Kunst lehrten.

Aber auch die geistigen Güter des Germanentums waren nicht bei allen Stammesmitgliedern gleichmäßig verbreitet. Es gab eine reiche Volkspoesie, von der uns mehrfach erzählt wird. So berichtet Tacitus, daß zu seiner Zeit Arminius noch in den Liedern seines Volkes lebte; der Gote Jordanes, der uns einen guten Einblick in das Leben seines Volkes gegeben hat, berichtet: „Sie besaßen alte Heldenlieder, die ihren Siegeslauf nach Skythien in der Art eines Geschichtsbuchs erzählten." — „Sie feierten mit Gesang und Kitharaspiel die Taten ihrer Vorfahren, das Heldentum Eterpamaras, Hanalas, Fritigerns, Widigojas und anderer, deren Namen bei diesen Völkern in so hohem Ansehen stehen, wie das bewundernswerte Altertum kaum seine Heroen rühmt" (1).

Sidonius Apollinaris (2) schreibt, daß der Westgotenkönig Theoderich II. (453—466) beim Mahl am Gesang- und Saitenspiel seine Freude gehabt habe; Ammianus Marcellinus berichtet uns aus einer Schlacht zwischen Römern und Goten: „Die Römer erhoben ihr Kriegsgeschrei, die Barbaren priesen mit wüstem Gebrüll die Taten ihrer Ahnen, und unter den disharmonischen Klängen der verschiedenen Sprachen begann der erste Kampf" (3). Daß dem Römer der germanische Kriegsgesang schlecht geklungen haben mag, tut hierbei wenig zur Sache; fremdartige Lieder, die man zum erstenmal hört und nun noch dazu vom Feinde, klingen selten angenehm.

Paulus Diaconus berichtet uns von dem Langobardenkönig Alboin: „Alboins Name war weit und breit so berühmt, daß bis heute sein Edelmut und sein Ruhm, sein Glück und seine Tapferkeit im Kriege bei Bayern, Sachsen und anderen Völkern dieser Sprache in Liedern gepriesen wird."

Wir wissen zwar nur noch aus Bruchstücken, etwa dem altdeutschen Hildebrand-Lied, wie ungefähr diese Gedichte geklungen haben mögen, aber wir verdanken jenen germanischen Sängern einen reichen Schatz von herrlichen Sagen. Die Siegfriedssage, die Dietrichsagen, die vielen großen und kleineren Sagen von „Ecke und den anderen Sturmrecken", die noch in der Reformationszeit ein Prediger als heidnische Überlieferung im Volke bekämpfte, jener ganze Reichtum germanischer Überlieferung ist uns nur durch die germanischen Sänger und Skopen, die sie den Spielleuten des frühen Mittelalters weitergaben, erhalten und gerettet worden. Wie angesehen und begehrt sie

waren, geht daraus hervor, daß sich der Frankenkönig Chlodwig noch um das Jahr 500 von dem Ostgotenkönig Theoderich einen solchen Sänger erbat (4). Ein solcher germanischer Sänger und Kenner der alten Lieder hat dieses Wissen nicht nur vor Königen und in Männerhallen der Krieger vorgetragen, sondern er hat immer wieder einen oder mehrere junge Menschen, vielfach Knaben um sich gehabt, denen er diese Lieder und Sagen beibrachte, und die eines Tages an seine Stelle traten. Sie mögen nicht sehr viel anders ausgesehen haben als noch heute in den Bergen Bosniens und Serbiens der Guslar, der alte Sänger, ein äußerlich vielleicht ganz unscheinbarer Mann, der oft nicht einmal zu lesen und zu schreiben versteht und der dann an den langen Winterabenden, wenn das Holzfeuer vom Herd die große Bauernstube erleuchtet, mit seiner Gusla, der einfachen Geige, hundert und aberhundert Verse zählende uralte Volksballaden vorträgt: die Lieder von Marco Kraljewitsch, dem schönen Königssohn, das Lied von der Schlacht auf dem Amselfelde, das Lied vom schönen Zaren Lazar.

Nicht anders sind auch solche Volkslieder und Volksballaden etwa im mittelalterlichen Deutschland und Schweden lebendig gewesen; Flickverse, feststehende Beiwörter, genau wie bei Homer, fest entwickelte Formen kennzeichnen den Schatz solcher im Volk gewachsenen, im mittelalterlichen Schweden noch reich entwickelten Balladen (5).

Neben der Kunst des Singens und Sagens wurden auch Wissenschaften betrieben und mithin also auch gelehrt. Der Gote Jordanes, der allerdings im gotischen Wesen nicht mehr ganz verwurzelt war, sondern offenbar vielfach versuchte, die einheimische gotische Wissenschaft der bewunderten römischen und griechischen gleichwertig erscheinen zu lassen, berichtet uns von seinen Landsleuten: „Sie hatten reichlich Lehrer der Weisheit, wie Zenta, Dicineus, Zamolxis und waren stets gebildeter als fast alle ‚Barbaren'". — „Dicineus unterrichtete sie fast in der ganzen Philosophie, denn hierin war er ein erfahrener Meister. Er milderte durch die Ethik ihre barbarischen Sitten, gab ihnen die Physik und brachte sie zu einem nach eigenen Gesetzen geregelten naturgemäßen Leben. Diese Gesetze sind jetzt noch bei ihnen geschrieben und heißen belagines (bi-lageineis). Er lehrte Logik, praktische Philosophie und Himmelskunde (346 Sterne). Was muß das für eine Freude gewesen sein, wenn heldenmütige Männer die Waffen für kurze Zeit ruhen ließen und sich der Philosophie widmeten! Da forschte der eine nach der Lage des Himmels, der andere nach der Beschaffenheit der Kräuter und Gesträuche, da beobachtete dieser das Ab- und Zunehmen des Mondes, jener eine Sonnenfinsternis und

beruhigte sich bei der Erklärung, daß die Sonne, die nach Osten eilen wollte, durch die kreisförmige Bewegung des Himmelsgewölbes erfaßt, nach Westen zurückgebracht wird" (6).

Früher erschien manchen dieser Bericht als reine Schönrederei des Goten; heute sind wir vorsichtiger mit solchem absprechenden Urteil. In den „belagines" erkennen wir die „by-lagar", die „Dorfrechte" des Nordens, wieder. Wir wissen auch sonst, daß bei den Germanen, nicht anders als bei den anderen indogermanischen Völkern, die Rechtsüberlieferung in ganz bestimmten Familien besonders gepflegt wurde; die Islandsagas aber haben uns darüber belehrt, daß ganz allgemein Rechtskenntnis und die Fähigkeit, seine Sache vor Gericht wahrzunehmen, zu den Dingen gehörten, die der germanische Bauer besitzen mußte. Es ist also gar nicht so unwahrscheinlich, wenn uns hier von den Goten berichtet wird, daß Rechtskunde bei ihnen überliefert wurde. Erst recht aber gilt dies von der Überlieferung der Himmelskunde. Die germanische Religion baute ja auf dem Grundgedanken einer in der Welt enthaltenen göttlichen Ordnung auf. Diese Ordnung wird verkörpert durch den Jahreslauf, das große Gesetz des Lebens, nach dem auf die Totenstarre des Winters stets ein neues Frühjahr der sprießenden Kraft, ein neuer Sommer des Reifens und ein neuer Herbst der Ernte folgt. Die germanischen Göttergestalten sind diesem Jahreslauf entnommen, die Runen sind ursprüngliche Kalenderzeichen, die Religion ist, nicht anders als bei den alten Sanskritindern, Kelten, Slawen und Hellenen, auf dem Gedanken der Mitwirkung des Menschen an der guten und göttlichen Ordnung, an „Mitgard", der geordneten Welt der Götter und Menschen, aufgebaut. Sie umfaßte eine Wiederverkörperungslehre, die, wie in der Wintersonnenwende aus dem sterbenden Jahr das neue Licht entsteht, so auch die Wiederverkörperung des Menschen in seiner Sippe, in den späteren Nachkommen lehrte. Diese Vorstellung begegnet uns noch in der Edda: „Das war Glaube in der alten Zeit, daß Menschen wieder geboren werden." Die Untersuchungen von Professor Wilhelm Teudt an den Externsteinen bei Detmold haben diese als ein altes Heiligtum, das der Sonnenbeobachtung diente, erwiesen. Es ist aber einleuchtend, daß, sobald die Beobachtung des Sonnenlaufes und der Sterne über wenige Äußerlichkeiten hinaus tiefer dringt, die Zahl derjenigen sich verkleinern muß, die „mehr wissen" als die andern. Noch aus dem Mittelalter berichtet uns der stark in der heimischen Überlieferung des Nordgermanentums stehende Erzbischof Olaus Magnus von Upsala in Schweden, daß die schwedischen Bauern, „auch nachdem sie Christen geworden", an Hand

ihrer Kalenderstäbe das Jahr und seine Zeiten bestimmten, und fährt fort: „Die Eltern unterweisen ihre Kinder, ja Mütter ihre Töchter eintweders an den Feyertagen daheimen oder wann sie in die Kirchen gehend, damit sie täglichen nicht allein durch lehrnung, sunder auch erfarnuß geschickter und vollkommener werden. . . . Groß achtung geben sie auff dem Nortspitzen als einen zeyger des gantzen Himmlischen Compaß — mercken auch den Herwagen oder Siebengestirn, den rocken und spindel Veneris als bekannte zeychen und gestirn. . . ."(7) Auch die Reste jener Kräuterbeobachtung, die Jordanes erwähnt, finden wir in der volksbräuchlichen Verwendung der Heilpflanzen bis heute. Ein sehr großer Teil der im Volke üblichen Verwendung von Heilpflanzen und Heilbräuchen beruht nicht so sehr auf Aberglauben, Analogiezauber u. dgl., sondern auf uralter Beobachtung ihrer Wirkung, die natürlich gelegentlich auch falsch sein konnte, zu Irrtümern verleitete, sich im wesentlichen aber doch wohl — und darum sind die Mediziner immer von Zeit zu Zeit auf solche Formen der Volksheilkunde zurückgekommen — als richtig erwies.

Es fällt hier auf, daß die germanische Bildung einen durchaus eigenen Charakter trägt: es fehlt in ihr völlig jedes Element der übernatürlichen Offenbarung. Kein Moses, kein Mohammed wird vor einen transzendenten Gott gerufen, um von ihm seine Gebote als einzige Grundlage des Rechtes zu empfangen. Das Recht liegt vielmehr in der Ordnung der Welt selber, und je besserer Art ein Mensch ist, um so mehr kann er wissen, was „recht" ist. Im Alten Testament gilt es als Anfang der Sündhaftigkeit, wenn der Mensch erkennen will, was gut und böse sei. Nach germanischer Auffassung gehört es zum Wesen des echten Mannes, daß er aus eigenem Geist des Rechtes und Unrechtes wissend sei; er ist der geborene Richter und findet sein Urteil, ohne daß ein jenseitiger Gott die Normen erst auf Tafeln einem Propheten zu überreichen braucht. Ähnlich bei der Medizin. Man heilt, indem man in die Kräfte der Natur einzudringen versucht und durch Beobachtung feststellt, welche Wirkung sie haben. Nirgendwo steht dem forschenden germanischen Geist die Schranke einer Lehre gegenüber, die beweislos geglaubt werden muß. Er ist noch jung, noch unerfahren, seine Erkenntnismöglichkeiten sind vielfach noch recht begrenzt; aber mit nüchterner Klarheit, mit praktischem bäuerlichem Blick handhabt er die handwerklichen und technischen Fertigkeiten, beobachtet er den Sternenhimmel, lediglich sich auf die Kraft seiner Vernunft verlassend, wie jener isländische Himmelsbeobachter, der Stern-Oddi, der das Jahr besser berechnete als der Gregorianische Kalender (8).

Die Kenntnis der Runen war sicher viel verbreiteter, als man früher oft anzunehmen geneigt war, wo man in ihnen gleichsam die Zeichen einer nur wenigen vertrauten Geheimwissenschaft sah. Gegen diese Auffassung spricht schon die große Zahl der noch erhaltenen Steindenkmäler. Wieviele davon mögen aber verschollen sein! Und doch gab es sicher weit mehr Inschriften auf Holz — daher ja der Name „Buchstabe" — die samt und sonders den natürlichen Weg des Holzes gegangen und der Vernichtung verfallen sind, selbst dort, wo eifrige christliche Bekehrer nicht solche Spuren austilgten — wir wissen ja aus mehreren Quellen, wie eifrig nach runisch geschriebenen Schriften geforscht wurde. Auch wo, was denkbar wäre, solche Zeichen auf Tierfellen oder Leinwand, hier und da auch wohl auf einer wahrscheinlich von den Römern entlehnten Wachstafel vorkamen, sind sie zugrunde gegangen. Die Tatsache, daß die Germanen das Recht nicht aufzuschreiben pflegten, darf nicht gegen die Verbreitung der Runenschrift bei ihnen geltend gemacht werden. Sie handelten hier nicht anders als die ältesten Römer, die Bauernväter des patrizischen Rom, die auch erst durch die Plebejer zur Aufzeichnung des Rechts gezwungen wurden, nicht anders als das frühe Athen, das sich auch lange gegen eine Aufzeichnung der Gesetze sträubte, obwohl in Attika wie in Rom schon lange die Möglichkeit zum Schreiben bestand. Man schrieb das Recht nicht auf, weil es „aus der Ordnung der Welt" erkannt wurde, weil richten „richtig machen" hieß, weil man sich scheute, gewissermaßen die Weltordnung aufzeichnen zu wollen, das fromme, den Inhalt der geordneten Welt der Menschen und Götter ausmachende Recht in einige schriftliche Formeln zu bringen (9). Dennoch werden wir die Runenschrift als unter den Germanen recht weitverbreitet anzusehen haben. Sie waren kein der Schrift unkundiges Volk, zumal die gleichen Runen ja auf ihren als allgemein germanisch anzusehenden Kalenderstäben gleichfalls, und zwar hier in symbolischer Bedeutung, verwandt wurden. Wir brauchen aber nicht anzunehmen, daß es etwa einen geordneten Unterricht in Runenschrift gegeben habe; die Runen erlernte wohl jeder Sohn von dem Vater, der eine gut, der andere schlechter. Der Übergang zu den anderen Symbolen war sicher fließend. Wie man wußte, was die Zeichen auf den „budkaflar", den Botenstäben, mit denen im alten Schweden das Volksheer aufgeboten wurde, bedeuteten, wie man die Bedeutung der zahlreichen formelhaften Bräuche im Gerichtsleben kannte, so kannte man eben auch die Bedeutung der einzelnen Runen im Kalender und wußte, wie man sie für kurze Mitteilungen oder zur Aufschrift auf Gegenständen — und solche sind uns ja zahlreich aus mehreren germanischen Ge-

bieten erhalten — verwenden konnte. Nicht als eine Buchstabenschrift im Sinn unserer heutigen, lediglich einen Laut und weiter nichts bezeichnenden Buchstaben, sondern als heilige Symbolzeichen für Vorgänge des Lebens sind dem germanischen Menschen seine Runen erschienen. Nur wer die sämtlich auf eine einheitliche alte Urwurzel zurückgehenden Schriftzeichen der indogermanischen Völkerfamilie und ihrer frühen Ableger und Verwandten nicht im Zusammenhang kennt, kann auch heute noch die Auffassung vertreten, daß die Runenschrift eine Tochterschrift der griechischen, lateinischen oder irgendwelcher norditalischen Schriftzeichen gewesen sei. Sie war nicht deren Tochter, sondern Schwester, eine auf die gleichen Grundformen sonnenkalendarischer Symbolik zurückgehende Schrift, die dem älteren Symbolcharakter treuer blieb.

Wir wissen nicht, ob die tiefere, religiös kalendarische Bedeutung der Runen etwa von einzelnen alten Männern besonders gelehrt worden ist; unwahrscheinlich ist es nicht. Zusammen mit Rechtsüberlieferung, Himmelsbeobachtung, Stammessage und dem bei den Germanen stets sehr gepflegten Stammbaum wurde sie wohl in den führenden Familien von den „wissenden Goden" weitergegeben.

Neben dem handwerklichen Meister, dem Schmied etwa, der seinen Lehrling anlernte, neben jenen Männern, die die Fortschritte der Himmelsbeobachtung weitergaben, die die Rechtsgrundlagen, Rechtsgewohnheiten und Rechtsbräuche des Volkes lehrten, neben dem wandernden Sänger, der einen Knaben, den eigenen Sohn oder ein besonders begabtes Kind eines anderen Stammesgenossen, im Vortrag der alten Lieder ausbildete, stand als die eigentlich beherrschende Lehrerpersönlichkeit der germanischen Zeit der Waffenmeister.

Der Waffenmeister, am schönsten geschildert in der Gestalt des alten Hildebrand, ist uns greifbar in unseren Sagen erhalten. Er bildete den jungen freien Germanen zuerst einmal in allen Waffenkünsten aus, wenn dieser aus dem Kindesalter herausgetreten war. Sicher hat vielfach der germanische Bauer in den meisten Fällen selber, nicht anders als der Hellene der homerischen Zeit, seinen Söhnen „Speere werfen und die Götter ehren" beigebracht. Früh aber hören wir, daß junge Leute zu einem angesehenen Mann, einem Herzog oder König oder wer sonst durch kriegerische Tüchtigkeit bekannt war, gegeben werden (10). Noch in zartem Alter setzten, wie wir von den Tenkterern wissen (11), die Reit- und Waffenübungen ein, und welch hohe Kunst manche darin erreichten, wird uns an dem Beispiel des Gotenkönigs Totila berichtet: „Er führte vor der Schlacht auf dem freien Raum mit

Geschicklichkeit Waffenspiele auf. Er begann damit, sein Roß die zierlichsten Wendungen und Drehungen machen zu lassen, warf dann in vollem Galopp den Speer in die Luft und faßte ihn bald mit der Rechten, bald mit der Linken in künstlerischer Abwechselung, wobei er seine ganze Gewandtheit zeigte, sprang von hinten und von vorn, auch von beiden Seiten vom Pferde herunter und wieder hinauf wie einer, der von Jugend auf die Künste der Reitbahn geübt hat" (12). Sehr eingehend schildert uns das Lied vom Rig die Ausbildung eines germanischen Edelings der alten Zeit:

Einen Sohn gebar Mutter, hüllt ihn in Seide;
sie netzten ihn und nannten ihn Jarl.
Licht war sein Haar, hell die Wange,
scharf die Augen, dem Schlänglein gleich.

Zum Jüngling wuchs Jarl da auf;
schwang den Schild, schnitzte Bogen,
spannte Sehnen, spitzte Pfeile,
hetzte Hunde, hob die Lanze,
saß im Sattel, entsandte Gere,
schwang das Schwert, schwamm durch den Sund.

. . . .
So wuchsen Jarls junge Söhne,
zähmten Rosse, rundeten Schilde,
warfen Speere, spitzten Pfeile.

Jung König aber kannte Runen,
Hegerunen und Heilrunen;
auch konnte er Krieger schützen,
den Sturm stillen, stumpfen das Schwert.

Er stillte Feuer, verstand die Vögel,
die See zu sänftigen, Sorgen zu lindern,
gewann die Kraft von acht Kriegern.

In Runen maß er mit Rig Jarl sich,
bewährte List und wußte mehr:
da erreicht' und erwarb das Recht er selber,
Rig zu heißen und Runen zu wissen.

Das Ergebnis einer solchen Erziehung war eine vielbewunderte kriegerische Tüchtigkeit, eine körperliche Gesundheit und Kraft, die die Römer oft und ehrlich anerkannt haben. Sie priesen die Germanen als die schnellsten Läufer der Welt. Hoch- und Weitsprünge waren gebräuchlich, und wenn Dietleib im Waltharilied achtzehn Schuh weitspringt, so sind das 5—5½ Meter und sicher eine tüchtige Leistung. Auch die Schwimmkunst wurde gepflegt, und zwar von jungen Männern und Mädchen. Römische Historiker weisen darauf hin, daß vollbewaffnete Germanen den Rhein durchschwammen. Die Tochter eines schwedischen Fürsten rettete einst sich und ihre beiden Kinder durch Schwimmen, indem sie mitten in der Nacht einen breiten Meeresarm überquerte und dabei den vierjährigen Sohn auf ihrem Rücken trug (13). Tacitus schildert die Germanen als geschickte Speerwerfer, und Cäsar berichtet: „Das Leben der Germanen besteht ganz aus Jagd und Kampf oder der Vorbereitung dazu. Schon in der Jugend üben sie sich darin" (14). Ein isländischer junger Bauer wird uns folgendermaßen geschildert: „Er war ein hochgewachsener und starker Mann, der beste Fechter; er hieb mit der linken wie mit der rechten Hand und schoß aufs Mal, wie er wollte; er konnte das Schwert so schnell schwingen, daß man drei in der Luft zu sehen glaubte; er schoß mit dem Bogen wie kein zweiter und traf alles, wonach er schoß; er sprang in voller Rüstung höher als die eigene Länge und rückwärts nicht kürzer als vorwärts; er schwamm wie ein Seehund, und kein Spiel gab es, wo einer sich hätte mit ihm messen dürfen" (15). Wenn hier auch manches stark übertrieben erscheint, so wird doch klar, in welch hohem Ansehen die kriegerischen und sportlichen Fertigkeiten standen.

Bei den Hellenen. Die Ausbildung, die ein germanischer Freier, gar erst ein Sohn aus einer der angesehenen germanischen Familien empfing, unterschied sich nicht wesentlich von der Erziehung jener Adelsschicht der „blondgelockten Achäer", die uns Homer schildert. Auch bei Homer finden wir ja noch keinen eigentlichen Schulunterricht, wohl aber lernte der Knabe die Waffen führen, lernte Musik und Tanz, lernte „immer der Erste zu sein und überlegen den andern, nie zu beschämen der Väter hochragend Geschlecht". Genau so wie der vornehme germanische Jüngling einen Waffenmeister bekam, so gibt auch der Vater dem jungen Achill dem greisen Phönix bei, der ihn lehren soll, ein „Redner von Reden und Vollbringer von Taten" zu werden. Auch der Grieche der homerischen Zeit kennt noch kein geschriebenes Recht, sondern nur das ungeschriebene fromme Recht, das Zeus, der Vater

der Götter und Menschen, beschirmt; das von Mund zu Mund weitergegeben wird und den häuslichen Herd, die Bande des Blutes, die Unverkäuflichkeit der Ahnenerde in seinen Schutz nimmt; das im Steinkreise, der ältesten Agora, gefunden wird und selbst noch den Bettler, der am Herde Zuflucht sucht, sichernd umhegt, denn „furchtbar ist der Fluch der Schutzflehenden". Auch dieses Recht zu üben, zu wahren und in der Rede vor Gericht zu verteidigen, lernte der vornehme Knabe der Zeit Homers.

Einzelne Griechenstämme blieben lange auf dieser Stufe stehen; die Lakedämonier haben dann diese ritterliche Erziehung systematisiert und ihren Knaben jene Erziehung gegeben, die wir als die spartanische zu bezeichnen pflegen, bei der einseitig fast nur die körperlichen Kräfte geübt, ein rein militärischer Drill anerzogen wurde. Die spartanische Erziehung ist nicht etwa ein Muster für die Erziehungsformen der indogermanischen Urzeit, sondern in ihrer Enge und Starrheit ein bewußt gewähltes Mittel zur Aufrechterhaltung der Vorherrschaft der sehr dünnen spartanischen Herrenschicht in der von ihr eroberten Landschaft. Hätten die Griechen keine andere Erziehung zu geben vermocht als diese, so wären sie für die Erziehungsgeschichte der Menschheit ohne Bedeutung geblieben.

In Athen aber und in den großen und wohlhabenden Handelsstädten, wo geschickte Volksführer an der Spitze der Massen als „Tyrannen" die Adelsherrschaft gestürzt hatten und hinter ihnen ein wohlhabendes Handelsbürgertum noch recht gut nordischer Rasse aufstieg, erfolgte der Übergang von der adelstümlichen Kriegserziehung zur „Buchschule". Homer wurde zum Lesebuch, zum eigentlichen Bildungsmittel des athenischen Knaben; daneben traten bald die Werke Hesiods, des Theognis von Megara und die Oden Pindars. Während an den Adelshöfen der homerischen Zeit die Heldenlieder nicht anders vorgetragen wurden wie in den Holzhallen germanischer Fürsten, begann man sie hier auf ihre grammatische Konstruktion, ihre sprachliche und literarische Formung ebensosehr wie auf ihren Inhalt zu untersuchen. Die athenische geistige Bildung war Bildung des Wortes; ihr eigentliches Bildungsziel war der gewandte Redner, der in der Lage sein sollte, sich in der Volksversammlung und vor Gericht durchzusetzen. Daneben kam bald Unterricht in Arithmetik und Geometrie auf. Die kriegerische Ausbildung wurde nicht gänzlich von dem Schulunterricht getrennt. Das Gymnasion mit seinen Hallen, Bädern und Brunnen war Turn-, Sport- und Übungsplatz, wo aber zugleich auch gelegentlich wissenschaftlicher Unterricht gehalten wurde. Staatlich angestellte Lehrer gab es nicht, sondern nur Privatlehrer, und unter

diesen wiederum kamen sowohl solche vor, die lediglich im Dienst eines Vaters nur dessen Kinder ausbildeten, sowie viel häufiger andere, die gegen Bezahlung einer größeren oder kleineren Anzahl von Schülern Unterricht erteilten. Letzteres war wohl ziemlich durchgehend der Fall bei den Waffenlehrern, die den Knaben das Umgehen mit der Waffe, die „Hoplomachie", beibrachten, und vor allem bei den Turn- und Sportlehrern.

Die größte Bedeutung aber hatte die Redekunst. Den Unterricht darin rissen immer mehr jene erfolgreichen Wanderlehrer an sich, die wir als „Sophisten" zu bezeichnen pflegen und unter denen Protagoras, Gorgias, Prodikos von Keos, Hippias von Elis besonders hervorragen. Ihre Einstellung war der Ausdruck des großen Zweifels an allen bisher feststehenden Werten. Wie jetzt jede einzelne Stadt sich selbst geschriebene Gesetze gab und damit das ungeschriebene ewige Recht der Götter aufhob, wie der Glaube an die Götter überhaupt wankte, wie im lebhaften Geschäftsverkehr aufblühender Handelsstädte mit der Mobilisierung der sachlichen Werte auch die sittlichen Begriffe flüssig wurden, so nahmen die Sophisten das Wort des Protagoras, der Mensch sei das Maß aller Dinge, zum Ausgangspunkt, um nun eigentlich alle Dinge als subjektiv, zweifelhaft, abhängig vom ganz persönlichen Gefühl des einzelnen Menschen darzustellen. Eine objektive Wahrheit gab es für diese Männer nicht, es gab nur ein bloßes Meinen von den Dingen, verschiedene Überzeugungen der Menschen, alle an sich gleich richtig oder gleich unrichtig. Es kam nur darauf an, in geschickter Weise durch gewandte Redekunst die anderen zu verblüffen, zu überwinden, ihnen die eigene Meinung aufzuzwingen. Das brauchte ursprünglich durchaus nicht etwa in schlechter Absicht zu geschehen; aber nur allzubald entwickelte sich eine hemmungslose Dialektik, die sich geradezu rühmte, sie könne „die schlechtere Sache zur besseren machen".

Der Unterricht solcher Sophisten – und es waren unter ihnen außerordentlich viel kenntnisreiche, auch menschlich bedeutende Persönlichkeiten – war gesucht. Er mußte aber dazu beitragen, alle moralischen Begriffe schwankend zu machen, den Menschen das Vertrauen in eine sinnvolle Lebensordnung zu nehmen.

Dieser Gefahr trat Sokrates entgegen. In seinen Unterhaltungen, die er mit Gebildeten und Ungebildeten der verschiedenen Lebensschichten Athens führte, bemühte er sich, die Menschen zu wirklichen Erkenntnissen zu führen. Über das subjektive Meinen der einzelnen hinweg suchte er „Wahrheit". Er selber war in vieler Hinsicht ein wenig glücklicher Mensch, in dessen ungestaltenem Körper sich eine starke Rassenmischung ausdrückte und der nun, nachdem die blutmäßig

erlebte und gewordene Einheit des Lebens dem damaligen Griechentum bereits zerbrochen war, die Begriffe der alten Moral aus dem denkenden Menschengeiste neu zu schaffen suchte. Man müsse nur wissen, was recht sei, so lehrte er, dann würde man auch recht tun. Absichtlich tue ja niemand unrecht, denn dann würde er sich selber schaden; also sei es nur eine Frage des Erkennens, das Unrecht zu vermeiden. Tugend sei Wissen und darum auch lehrbar. Man müsse nur seiner inneren Stimme folgen. Richtiges und Unrichtiges paarte sich in Sokrates. Neben der Erkenntnis, daß es wahre und ewige sittliche Werte gibt, die man erkennen kann und erkennen soll, steht der sonderbare Gedanke, daß man alle Menschen ohne Rücksicht auf ihre Anlage Tugend lehren könne. Sokrates ging für seine Überzeugung, die das neidische Kleinbürgertum seiner Tage als Leugnung der Götter verschrie, tapfer in den Tod. Sein wirklicher Einfluß auf die griechische Erziehung geht nicht so sehr auf ihn selbst als auf seinen großen Schüler Plato zurück.

Plato rückte den Sophisten mit schwererem Rüstzeug zuleibe. Er sah in ihrem schrankenlosen Subjektivismus die größte Gefahr für ein geordnetes Gemeinschaftsleben, das durch die Bruderkriege wilder Selbstzerfleischung und durch die fortschreitende rassische Entartung ohnedies schon stark gefährdet war. Land und Volk waren nur zu retten, wenn an die Stelle zuchtloser Willkür wieder straffste Ordnung, an Stelle ungehemmter Raffgier wieder die Rücksicht auf das Wohl der Gesamtheit trat. Den verderblichen Irrlehren seiner Zeit gegenüber betont Plato in seiner „Lehre vom Staat", daß die Menschen nach Natur und Wert ungleich seien. Die Mehrzahl eigne sich nur für materielle, handtätige Arbeiten, die Mutigen für den Krieg; daneben gäbe es noch eine geringe Zahl von Hochbegabten. Diese Hochbegabten, die „Weisheitsfreunde" (Philosophen), sollten den Staat leiten, die Krieger sie dabei unterstützen. Beide Gruppen sollten ohne Eigentum leben und Frauen und Kinder gemeinsam haben, so daß nur die Besten mit den Besten sich paarten — hier trotz richtiger biologischer Erkenntnisse auffällig abirrend vom uralt-heiligen Begriff der Ehe und des häuslichen Herdes. Die Kinder sollten weniger den Eltern als dem Staat gehören, schon von klein auf besonderen Pflegerinnen übergeben werden, dann vom 7. bis 10. Jahre gymnastisch, d. h. hauptsächlich körperlich, vom 10. bis 17. Jahre „musisch", vom 18. bis 20. Jahre für den Krieg ausgebildet werden. Von der Musik sollten nur bestimmte, nicht der Verweichlichung dienende Rhythmen zugelassen werden; die Epen Homers lehnte Plato, weil sie auch die Schwächen der Götter schilderten, als ungeeignet für den Unterricht ab.

Es ist viel Schönes und Richtiges in den platonischen Ideen des besten Staates enthalten; an rassischer Erkenntnis überragt er alle seine Zeitgenossen. Und dennoch blieb sein Werk reine Buchkonstruktion; niemand fand sich in Griechenland, der etwa einen solchen Staat revolutionär hätte durchsetzen wollen. Durch die „Akademie", eine Lebensgemeinschaft seiner Schüler, aber wirkte Plato tief auf das Bildungsideal ein, ja er hat die ganze europäische Kulturwelt beeinflußt mit seinen weitergebildeten sokratischen Gedanken vom Werte der Wissenschaft und der höheren Erziehung, die erst dem Menschen seine volle Würde geben. Am stärksten aber wirkte er auf die späteren Jahrhunderte durch seinen Schüler Aristoteles ein, der die Summe des damals vorhandenen Wissens zog und in seinen philosophischen Schriften ziemlich alle Geistesschätze des Altertums zusammentrug. Der körperlichen Bildung stand seine Zeit schon recht fremd gegenüber.

Mit dem Verfall der griechischen Stadtrepubliken verfiel das staatsbürgerliche Bildungsideal der Griechen. Der Redner, der eine Volksversammlung mit sich reißen konnte, fand an sich nicht mehr die Betätigung, zu der er eigentlich erzogen war, seitdem Alexander der Große und die Diadochen der alten Bürgerfreiheit ein Ende gesetzt hatten. Aber mit dem Verfall des staatsbürgerlichen Erziehungsziels entwickelte sich ein neues. Der Hellene wurde zum Schulmeister der Welt. In Alexandria, der neuen Hauptstadt Ägyptens, entstand die Gelehrtenschule des Museions, wo Grammatiker, Naturwissenschaftler und Mathematiker wirkten. Hier wurde der ganze vorhandene Wissensbestand aufgenommen, durchforscht, ergänzt, verglichen; hier entwickelte sich eine echte, wesentlich buchmäßige Gelehrsamkeit. Nicht viel anders geschah es in Kleinasien und überall dort, wo die hellenische Kultur sich ausbreitete. Da die Wehrhaftigkeit des einzelnen Bürgers, nachdem die Freiheit ihr Haupt verhüllt hatte, nicht mehr als so notwendig empfunden wurde, traten die körperlichen Übungen und der Unterricht im Gebrauch der Waffen zurück. Im Elementarunterricht lernte der junge Grieche, aber auch sonst jeder, der an griechischer Kultur teilhaben wollte, Lesen, Schreiben und Rechnen, dazu etwas Turnen bei dem Turnlehrer, dem „Paidotriben", und etwas Musik und Gesang bei dem „Zitherlehrer", dem Kitharisten. Diese Bildung war weitverbreitet und erreichte wohl alle Freien, ja selbst manche Sklaven; denn es galt bald als anständig, den Sklavenkindern einen gewissen Unterricht angedeihen zu lassen, teils weil sie so später besser verwendbar waren, teils damit sie in die Lage kämen, sich einmal soviel zu verdienen, um sich loskaufen zu können.

Über dieser Elementarbildung baute sich dann die höhere Bildung auf, die erst der reiferen Jugend gelehrt wurde. Im Mittelpunkt stand die Grammatik, dazu kam noch Unterricht in der Dialektik, worunter wir etwa Aufsatz- und Redelehre zu verstehen haben. Bald geriet man in die ausgefahrenen Geleise schablonenhafter Prunk-, Lob-, Trauer- und Verteidigungsreden und zu einer ewigen Wiederholung abgestandener Themen, zum Beispiel: Wie Kassandra die Trojaner warnt, wie Priamos seine Völker zur Verteidigung der Stadt ermahnt, wie Menelaos die Griechen zum Sturm auffordert usw., also ganz ähnlich dem sattsam bekannten geschichtlichen Aufsatz späterer Unterrichtsformen, nur mit stärkerem rednerischem Einschlag.

Zur höheren Bildung gehörten auch Mathematik, etwas Theorie der Musik und ein Überblick über die wichtigsten Systeme der Philosophie. Grammatik, Dialektik, Mathematik und Musik bildeten bald den „geschlossenen Kreis der Erziehung" (Enzyklopädie); in ihnen mußte Bescheid wissen, wer als gebildeter Hellene gelten wollte oder wer als Ausländer an der griechischen Bildung teilzuhaben sich bestrebte.

Bei den Römern. Auch die Erziehung der Römer trug anfänglich wie die der frühen Germanen und Griechen einen durchaus altnordisch-bäuerlichen Charakter. Der junge Römer der kleinen Ackerbürgerstadt Rom, der noch ganz eingebettet in seiner Sippe (gens) heranwuchs, lernte Ackerbau, Reiten, Schwimmen und Waffenführung. Das Recht war ungeschrieben, war „fas" (göttliches Recht), noch nicht „jus" (von Menschen gesetztes Recht). Es wurde von Mund zu Mund überliefert, und seine Kenntnis gehörte zur normalen Bildung des Altrömers. Im 5. Jahrhundert hören wir zum erstenmal davon, daß Lesen und Schreiben gelehrt wurden. Buchstabenlehrer (litteratores, ludi magistri) taten sich auf. Der Unterricht war noch rauh. Martial (16) klagt bitter:

„Sprich, was haben wir dir gethan, Schulmeister, verwünschter,
Unglückseliger Schwellkopf, Knaben und Mädchen verhaßt?
Noch nicht haben die Nacht die bekammeten Hähne verscheuchet,
Und schon donnerst im Zorn scheltend und schlagend du los."

Er jammert über den Lärm dieser Schulen (17): „Es verbittern einem den Morgen die Schulmeister, die Nacht die Bäcker" — nämlich mit ihrem Lärm. Und er bemitleidet den Knaben, der „traurig seine Nüsse verlassen muß, von dem polternden Lehrer abberufen" (18). Aber die Römer kamen über diesen

etwas rückständigen Unterricht, der im wesentlichen nur aus Lesen, Schreiben und Rechnen sowie dem Auswendiglernen der Zwölftafelgesetze bestand, bald hinaus; von dem Gesetzesunterricht sagt Cicero (19): „Wir lernten als Knaben noch die Zwölf-Tafel-Gesetze auswendig, die heute schon niemand mehr lernt." Je mehr dann die griechische Bildung in Rom eindrang und sich trotz des Widerstandes altrömisch gesinnter Männer durchsetzte, um so eifriger hielt sich bald jede vornehme Familie einen gebildeten griechischen Sklaven oder Freigelassenen, der ihre Kinder als Hauslehrer unterrichtete und ihnen die griechische Sprache beibrachte. Infolge dieses Wettbewerbs verbesserten sich auch die Schulen der alten „Buchstabenlehrer". Neben sie traten immer stärker öffentliche Rhetorenschulen, die nun auch die höhere griechische Bildung pflegten. Da die römische Republik noch außerordentlich viel Möglichkeiten für die freie politische und gerichtliche Rede bot, so gewann die Übung in der Redekunst hier eine starke Bedeutung. Die Rhetorenschulen, deren es mehrere gab, vermittelten die Beherrschung der lateinischen und griechischen Sprache in Wort und Schrift, dazu ein erhebliches Sachwissen. Viele vornehme Römer ergänzten den Unterricht noch dadurch, daß sie ihre Söhne auf einige Jahre zu Studien nach Griechenland, vor allem nach Athen, schickten, das geradezu eine Art Universitätsstadt wurde, der bald andere an die Seite traten.

Überall, wo die römische Macht sich ausdehnte, wurde diese römisch-hellenische Mischbildung eingeführt, die in vieler Weise eine geniale Synthese der beiden Kulturen darstellt.

Je mehr aber seit Augustus die alte Freiheit der römischen Republik dem Absolutismus Platz machte und an Stelle der freien Rede auf dem Forum das Schmeichelwort nach Wunsch und Gefallen des Kaisers und seiner Günstlinge trat, je mehr das kernfeste alte Römertum von einst sich in die vergrämte Stille einer kritischen Beobachtung zurückzog, wie sie uns L. Cornelius Tacitus zeigt, desto mehr auch begann dieses römische Bildungswesen zu erstarren. Günstiger lagen die Verhältnisse in den Grenzgebieten, wo Römer und Germanen sich durchdrangen und die römische Provinzialkultur in zahlreichen Städten weiterblühte; von diesen stieg Augusta Trevirorum (Trier) schließlich zur Reichshauptstadt für Gallien auf und entwickelte ein eigenes Schulwesen. Ja, man wird sagen dürfen, daß in Gallien und im römischen Germanien das römische Schulwesen vergleichsweise recht hoch stand. Es hatte sich hier eine völlige Trennung zwischen Elementarschulen und „höheren Schulen" entwickelt. Die Elementarschulen unterrichteten in lateinischer Sprache in Lesen und Schreiben, gaben etwas

Rechenunterricht und Musik; schlecht können sie nicht gewesen sein, wenn uns die zahlreichen Grabsteine und Inschriften von sehr erfolgreichen Schullehrern berichten und zum Beispiel eine Kölner Grabinschrift sagt (20): „Dies Grabmal sieh an, wenn du ein Lied und die Musen liebst, und lies unsere beweinenswerten Namen auf dieser gemeinsamen Tafel. Im Knaben war die Kunst verschieden, im Alter gleich. Ich, Sidonius, tönte hell mit klingender Flöte. Dies Lied, diese Urne, diese Asche ist das Grab des Knaben Xanthias, entrissen durch den bitteren Tod. Er, der schon verstand, so viel Buchstaben und Namen mit eilendem Griffel zu schreiben, wie viel die beflügelte Sprache spricht. Niemand übertraf ihn im Lesen. Zum Jünglinge reifend, hat er verständig begonnen, da er jedes diktierte Wort schnell begriff, sich zum Vertrauten zu machen. Weh, in welch frühen Tod ging er dahin, der vertraute Geheimschreiber seines Herrn."

Diese Elementarschulen waren offenbar staatlich. Daneben gab es Literaten- und Rhetorenschulen, die Redner und Juristen ausbildeten, lateinische und griechische Grammatik lehrten, Lektüre von Dichtern und bekannten Rednern trieben und in verschiedenem Umfange auch Mathematik, Philosophie und Geschichte unterrichteten. Es ist gar nicht ausgeschlossen, daß bei den zahlreichen Verbindungen zwischen germanischen Völkern und dem römischen Gebiet auch der eine oder andere Germane seinen Kindern eine lateinische Erziehung und Bildung geben ließ; denn sonst wäre es kaum zu erklären, daß, wie uns häufig berichtet wird, germanische Gesandtschaften und Fürsten in fließendem Latein und sehr gewandt verhandelten. Aus Trier ist uns außerdem ein Bild erhalten, auf dem ein älterer bärtiger Lehrer, vielleicht ein Grieche, abgebildet ist, der bequem auf einem Rohrsessel sitzt und zwei Schüler unterrichtet, während ein dritter Schüler, vielleicht germanischer Abstammung, mit einer kleinen Schultasche in der Hand hinzutritt.

Sogar über die Gehaltsverhältnisse der Lehrer wissen wir einiges; am 23. Mai 376 wird der Praefectus Praetorio von Gallien angewiesen, den Lehrern außer den Einkünften, die sie von der Stadt beziehen, noch eine Nachzahlung zu behändigen, und zwar 24 Annonen für die Rhetoren und 12 Annonen für die Grammatiker. Da eine Annona das Jahresgehalt eines einfachen Soldaten war, dürfte die neue Bezahlung also gar nicht schlecht gewesen sein.

Der höhere Unterricht bei den Rhetoren kommt uns natürlich heute etwas sonderbar vor. Während die große öffentliche Rede lange erstorben war und dem Geflüster der Hofschranzen und Gunstbuhler Platz gemacht hatte, pflegten die Rhetoren noch immer die große, prunkvolle alte Beredsamkeit.

Unentwegt brachten sie ihren Studenten noch immer bei, mit möglichst gewandten Redewendungen, Bildern und Zitaten das Ohr des Zuhörers gefangenzunehmen. Es kam weniger auf die Sachlichkeit und Wahrheit des Inhaltes als auf den äußeren Prunk an. Aber gelegentlich fand sich unter diesen Rednern doch der eine oder andere, bei dem sich die Beherrschung des Wortes noch mit einem wirklich starken inneren Empfinden paarte, wie bei Decimus Magnus Ausonius, dem wir die entzückende Schilderung der Mosel verdanken und der uns außerdem folgende kluge und gütige Anweisung eines alten Schulmannes an seinen lernenden Enkel hinterlassen hat: „Du sollst alles Wichtige studieren, den Homer und den liebenswürdigen Menander, die Verse des Horaz und die Virgils, auch Terenz, der mit gewähltem Griffel Latiums Sprache schmückt, sowie endlich auch Sallust. Das Versmaß muß man fühlen, darf aber nicht in singenden Ton verfallen, sondern soll sinngemäß lesen. Dein Großvater rät dies nicht als Unerfahrener; er hat als Lehrer Tausende von Schülern gehabt, vom zartesten Knabenalter bis in die Jünglingszeit. Da lenkte ich sie zur Weltweisheit, zu den schönen Wissenschaften, zum Redekampf und lehrte sie Autorität achten; denn die Schulzeit verlangt Selbstbeherrschung. Lerne mit Lust und schilt mir nicht des Lehrers strengen Zügel. Niemals ist ein Lehrer häßlich. Er kann alt und mürrisch sein, zänkisch und derb im Wort, er kann die Stirn runzeln und drohen, dennoch hat er nichts Abschreckendes, wenn er erst einmal die Schüler an sein Angesicht gewöhnt hat. Zittre nicht wegen vieler Schläge. Dein Vater und deine Mutter haben diese Ratschläge befolgt und sind das Glück meines Greisenalters."

Und doch wurden wohl solche Lehrerpersönlichkeiten bald selten in der Dürre des spätrömischen Schullebens. Lange ehe die germanischen Völker das Römerreich zerschlugen, war ja sein Leben erstarrt, sein Herzschlag erloschen. Viele Gründe waren zusammengekommen, um dies zu bewirken. Schon Kaiser Augustus hatte gegen die Kinderlosigkeit der führenden Schicht mit vergeblichen Gesetzen anzukämpfen versucht. Sie ließ sich nicht aufhalten und führte dazu, daß gerade die alten, begabten, wesentlich nordischen Familien Roms ausstarben. Unter den späteren Kaisern hatten nur zu oft kaiserliches Mißtrauen, Eifersucht und Haß aufgestiegener Günstlinge gegen alte Vornehmheit gerade die Träger des besten Blutes vernichtet. Noch zwar erfolgte aus den Provinzen häufig eine Zuwanderung erbtüchtiger Familien, aber nach Rom übergesiedelt, verfielen sie der gleichen Kinderarmut. Die Kinderarmut war zum Teil auch schon in der seelischen Vereinsamung und Vergrämtheit der Besten begründet. Wenn Seeck (21) feststellt: „So war im

ganzen Reich keine Bevölkerungsklasse vom vornehmen Senator bis zum armen Provinzialen herab, die nicht zum Ducken und Schweifwedeln erzogen worden wäre. Es ist klar, daß jeder Rest freien Mannestums, der etwa noch vorhanden war, dabei zugrunde gehen mußte" — so erklärt diese Feststellung auch, warum manche Familien guter Art gewollt kinderlos blieben. Dazu kam noch der unselige Brauch, daß die höheren städtischen Beamten aus ihrem eigenen Vermögen nicht nur bestimmte städtische Spiele und Veranstaltungen ausrüsten, sondern auch für den Steuerausfall einstehen mußten; das bewirkte, daß die wirtschaftlich Tüchtigen, sobald sie es zu etwas gebracht hatten, wieder wirtschaftlich vernichtet wurden. Solange man noch in siegreichen Kriegen große Sklavenscharen eingeführt hatte, war immer wieder aus ihren Reihen eine gewisse Zahl von besonders Begabten vorhanden, die, schon um der brutalen Behandlung auf dem großen ländlichen Grundbesitz zu entgehen, ihre Herren vermochten, sie als Handwerker gegen Zahlung einer bestimmten Abgabe in der Stadt arbeiten zu lassen. Sie erreichten dann vielfach auch die Freilassung; aus ihnen rekrutierte sich der ausgezeichnete Nachwuchs des römischen Handwerks und schließlich auch der Bildungsschicht. Als die Kriege keine Gefangenen mehr einbrachten, als der große Grundbesitz nicht mehr mit Sklavenscharen wirtschaftete, sondern den Sklaven ein Stück Land zur Pacht gab, sie aber und ihre Kinder an die Scholle fesselte, hörte der Nachwuchs für die Städte auf. Schon im Ausgang des 3. Jahrhunderts geht das römische Handwerk zurück.

Die Ausmerze der Besten zeigte sich in einer verheerenden geistigen Unfruchtbarkeit. Die kriegswissenschaftliche Literatur weist für die Zeit von Augustus bis Diokletian überhaupt keinen Fortschritt auf; „keine Verbesserung der Taktik, kein einziges neues Kriegsmittel ist in mehr als drei Jahrhunderten zur Anwendung gelangt" (22). Die Landwirtschaft, die Technik, die Staatsverwaltung — alles blieb unverrückt stehen. Mit der schönen und wissenschaftlichen Literatur war es nicht anders. Auf allen Gebieten führten die gleiche Kriecherei, Duckmäuserei und Speichelleckerei zu geistiger Öde und einer Art „angeerbter Feigheit", die nach Seeck die beherrschende Eigenschaft ist, „aus der alle Erscheinungen, die für das sinkende Altertum charakteristisch sind, hervorgehen". Auch im Bildungswesen traten Denkfaulheit und Feigheit erschütternd zutage. Niemand wagte, sich von den alten Vorbildern zu lösen. Während sich in den Provinzen die lateinische Sprache schon längst weiterentwickelt hatte zu zahlreichen Formen des Provinzlateins, schrieb man in Rom starr weiter, wie einst Cicero geschrieben hatte, ja man ging schließlich

sogar auf die ganz altertümlichen Schriftsteller, auf Naevius und Ennius zurück. Die Bildung wurde lebensfern und lebensfremd, die Prunkreden waren ein gespensterhaftes Aneinanderreihen von längst nicht mehr gebräuchlichen Redewendungen, der Geist lebte in einer lang vergangenen Welt.

Die Rhetoren hielten zwar auf Bestellung die schwungvollsten Lob- und Jubelreden über die herrliche Zeit, zu der sie ihr gerade zahlender Kaiser geführt hatte; aber sobald sie aus Eigenem schufen, vermieden sie es peinlich, überhaupt von der Gegenwart zu sprechen, und flüchteten sich seelisch in die Vergangenheit. Es ist auffällig, „daß alle Philosophen und Rhetoren — und auch die Dichter, wenn sie nicht betteln gehen — daß also die ganze freie Literatur des 2., 3. und 4. Jahrhunderts — ohne Not von keinem Menschen und von keinem Gegenstande spricht, der über das Ende der römischen Republik hinabreicht. Es sieht aus, als hätte man sich das Wort darauf gegeben ..." (23) Das lag einerseits daran, daß man sich wohl überhaupt scheute, Dinge zu behandeln, für die es noch keine Vorbilder und keine klassische Bearbeitung gab, zum größeren Teil ist es aber auch nur seelisch zu erklären: gerade die freieren und begabteren Geister widerte die befohlene Lobhudelei, das allgemeine Kriechertum, die höfische, höchsten Ortes gewünschte Suade derartig an, daß sie sich lieber, wenn sie schon aus eigenem Antrieb und ohne Bestellung etwas schrieben, geistig zurückversetzten in die stolzen und männlichen Zeiten des alten freien Roms, die sie persönlich wiederherzustellen längst zu schwach geworden waren.

Das wirkte sich bis in den Schulunterricht aus. Mit sonderbarem Eifer ließen die spätrömischen Rhetoren ihre Schüler flammende Reden der großen Tyrannenmörder des Altertums, des Harmodios, Aristogeiton und Brutus entwerfen, voll von donnerndem altertümelnden republikanischen Pathos, während in ihrem Schubfach wohlverwahrt eine Prunk- und Hudelrede lag, mit der sie bereit waren und bei Verlust des Gehaltes auch schließlich bereit sein mußten, an Fest- und Feiertagen den Kaiser, seinen Statthalter oder die sonstigen Spitzen und Inhaber der Amtsstellen ergebenst-begeistert anzuhündeln.

Es ist klar, daß ein solcher Unterricht in Wirklichkeit keine Charakterbildung, sondern nur noch eine äußerliche, formale Gewandtheit in der Handhabung der Sprache geben konnte. Wie die römischen Legionen etwa vom Jahre 100 n. Chr. bis zur Völkerwanderung keinen technischen Fortschritt mehr machten, wie das Handwerk erlahmte und im letzten Jahrhundert der Römerherrschaft in Wahrheit abstarb, so verfiel auch die Schule.

In der christlichen Frühzeit. Die Einführung des christlichen Glaubens, der sich in den breiten Massen des römischen Reiches immer stärker durchsetzte, hatte einen weiteren Verfall der Wissenschaft zur Folge. War die Zeit an sich schon geneigt, den geistigen Gesichtskreis auf das zu verengen, was schon die Vorfahren, die großen alten Denker und Schriftsteller gelehrt hatten, so wurde diese geistige Selbstbeschränkung durch das Christentum noch verstärkt. Eine Religion, die die „geistig Armen" selig preist, die Güter und die Wissenschaft dieser Welt als wertlos ablehnt und die baldige „Herabkunft des Herrn" erwartet, ist an sich schon der Wissenschaft nicht freundlich. Der Apostel Paulus, in diesem Falle durchaus echt jüdisch davon überzeugt, daß alles Wissen der anderen Völker seiner eigenen Lehre gegenüber unterwertig sei, hat das ironische Wort geprägt, daß die Weisheit dieser Welt vor Gott eine Torheit sei. Dieser Ton klang seitdem durch die christliche Propaganda. „Die Fischer, die Zöllner, die Zeltmacher haben den Philosophen den Mund gestopft und die Zungen der Rhetoren stumm gemacht" (24). Zum ewigen Leben führe nicht das Wissen dieser Welt, sondern nur die „Heilige Schrift". Man konnte zwar „heidnische Schriften" lesen — und der Kirchenvater Basilius (25) hat uns eine lange Abhandlung darüber hinterlassen, unter welchen Vorsichtsmaßregeln das geschehen dürfe — im allgemeinen aber sah man diese Dinge doch als reichlich überflüssig an. Ja, die vierte karthagische Synode forderte, daß „ein Bischof die Bücher der Heiden nicht lesen soll, die Bücher der Ketzer aber nur nach Notwendigkeit und wenn es die Zeit gebietet". Als man sich sicher genug fühlte, griff man zur Gewalt, um die Stimme der nichtchristlichen Bildung totzumachen. Zerstörung der Heiligtümer, Verbot der Olympischen Spiele, Schließung der Akademie in Athen, die grauenvolle Ermordung der Philosophin Hypatia in Alexandria durch rasende Mönche — das war der Schlußstrich, den das Christentum unter die Bildung des klassischen Altertums zog.

Seitdem galt in erster Linie die Bibel und was sie lehrte, auch wenn es noch so sehr im offenkundigen Widerspruch mit sich selbst und mit der klaren Vernunft stand.

Im besten Fall versuchten diejenigen, die sich innerlich von den vielen Herrlichkeiten der klassischen Bildung nicht lösen konnten, es so zu machen wie der Bischof Synesius von Ptolemais, der an seinen Bruder schrieb (26): „Du weißt, daß die Philosophie mancherlei Meinungen aufstellt, die mit der anerkannten kirchlichen Lehre nicht in Einklang zu bringen sind", sich aber tröstete, daß die Gemeinde in ihrer Dummheit von der tiefen philosophischen

Wahrheit doch nichts zu wissen brauche, weil „auch für ein krankes Auge die Dunkelheit nützlicher als das Licht ist". Dieser Bischof kennzeichnete seine Stellung dahin: „Daheim Philosoph, draußen (vor seiner Gemeinde) Märchenerzähler." Er hatte jedenfalls Humor genug, dies in seinen schriftlichen Äußerungen offen zu bekennen.

Auf diese Weise trat die völlige Verknechtung der Schule unter die Kirche ein. Kaiser Justinian verfügte: „Wir untersagen jeglichen Unterricht bei den am Wahnsinn der Hellenen krankenden Personen" (27), und verbot damit den Unterricht bei Lehrern, die noch Anhänger der griechischen Philosophie waren. Von den Elementarlehrern der Grammatik bis hinauf zu den Rhetoren und Philosophen waren damit alle von der Erteilung des Unterrichtes ausgeschlossen, die sich nicht unter die Lehren der Kirche beugten. Kaiser Justinian wurde so der Schöpfer der Zwangskonfessionalisierung der Schulen und drohte immer wieder an, daß alle, „die nicht zu den Kirchen eilen", ihres Vermögens beraubt und „dem Elende preisgegeben werden" sollen. Wer als „Hellene", d. h. als Anhänger der griechischen Philosophie und Götterlehre angezeigt war, wurde hingerichtet.

Im Jahre 529 verbot Kaiser Justinian grundsätzlich den Philosophieunterricht in Athen und ordnete die Einziehung der Stiftungsvermögen dieser einst so bedeutenden Hochschule des klassischen Altertums an. Die letzten Professoren flohen nach Persien.

Seitdem gab es nur noch kirchliche Schulen.

Damit aber bekam das Schulwesen einen völlig neuen Charakter. Die Schule mußte die Bibel im vollen Umfang als die geoffenbarte Wahrheit annehmen. Nicht nur ihre Gotteslehre, sondern alles, was sie sonst lehrte oder was aus ihr als Lehre entnommen werden konnte, galt als eine Wahrheit, die „geglaubt" werden mußte, mochte es sich nun um die kindisch primitiven Vorstellungen von der Flächengestalt der Erde, um die Lehre von einem seligen Himmelreich jenseits der Wolken, um die Auffassung, daß sich unter der Erde die Hölle befinde oder um die geistig anspruchslose biblische Schöpfungsgeschichte handeln.

Die klassische Literatur und die klassische Wissenschaft sollten nur insoweit gelten, als man aus ihnen Waffen für die christliche Lehre schmieden konnte. Mit einem sonderbaren Vergleich bemerkt Augustin (28), daß der Christ alles, was das Heidentum an Gold und Silber besitze, mit sich nehmen könne, wie einst Israel die goldenen und silbernen Gefäße aus Ägyptenland mit sich geführt hätte!

In der Auseinandersetzung mit den Philosophen und Rhetoren hatten sich auch die christlichen Prediger rednerische Gewandtheit, Kunst- und literarische Kenntnisse, kurz, die formale Schulung der römischen Rhetorenschulen angewöhnt. „Johannes Chrysostomus im Morgenland und Ambrosius im Abendland stehen in dieser Beziehung hinter den besten Rhetoren nicht zurück" (29). Auf diese Weise trat jedenfalls kein völliger Bruch ein. Die klassischen Schriftsteller wurden, wenn auch nur zum Zweck der formalen Schulung im Gebrauch der Sprache, weitergegeben und so wenigstens die Überlieferung nicht ganz abgebrochen. Auch erkannten einzelne über den Durchschnitt hinausragende christliche Priester, wie etwa der spanische Presbyter Juvencus, an, daß die klassischen Dichtungen eines Homer und Virgil einen nahe an die Ewigkeit heranreichenden Ruhm hätten. Freilich fügt er dann gleich hinzu, daß es sich hier eben doch nur um eine Dichtung handele, die mit „Lügen", nämlich mit nichtbiblischen Auffassungen durchmischt sei. Daneben aber hielt sich immer eine schroffere Auffassung, wie sie Paulinus von Nola ausdrückte: „Es versagen sich den Musen und stehen nicht offen für Apollo die Christo geweihten Brüste" (30).

Entscheidend war die starke Intoleranz der christlichen Lehre, die es ihr unmöglich machte, eine andere geistige Welt neben sich zu dulden. Die Kirche richtete sich auch gegenüber der Wissenschaft des Altertums nach dem Wort des Apostels Johannes: „So jemand zu Euch kommt und bringet nicht diese Lehre (die christliche), den nehmet nicht ins Haus und grüßet ihn auch nicht; denn wer ihn grüßet, der macht sich teilhaftig seiner bösen Werke." Das Gebot: „Du sollst keine anderen Götter haben neben mir", bedeutete zugleich, daß alles, was geistig außerhalb der Bibel stand, eigentlich keine Schonung verdiente. Von diesem Gesichtspunkt aus wurde gerade der klassischen Bildung das Herzstück ausgebrochen: der Stolz auf die Götter der Heimat, auf den Ruhm der eigenen Stadt, das Nationalgefühl des antiken Polisbürgers: „Wir schätzen nur ein Vaterland, das Paradies, den Ursitz des Menschengeschlechts, nur eine Stadt, die himmlische, die von lebendigen Steinen erbaut ist und deren Architekt und Bauherr Gott selber ist" (31). Damit wurde aber gerade der sittliche Wert geleugnet, der auch die verfallendsten Formen des klassischen Unterrichtes noch beseelt hatte: die Römertugend, der Stolz auf die Taten der Ahnen, jene aus nordischem Wesen gekommene Lehre Homers: „Immer der Beste zu sein und überlegen den andern, nie zu entehren der Väter hochragend Geschlecht."

Mochten sie noch so verdorrt und erstarrt sein, die Rhetorenschule und der altrömische und griechische Grammatiker: sie erzogen doch zu Volk und Staat, zu einem sinnvollen Dasein auf dieser Erde im Dienst einer, wenn auch noch so sehr verwässerten volkhaften Tradition; sie bildeten Menschen dieser Erde für das Reich dieser Welt, die bereit waren, sich für römische Größe, für die Hausaltäre, für den ewigen Ruhm ihrer Stadt zu opfern.

Das hörte jetzt alles auf, als das Christentum den Unterricht an sich riß. „Ich bin mein einziger Zweck", lehrt der Kirchenvater Tertullian, „Ich sorge für nichts ... ein viel besseres Leben genießt man in der Einsamkeit als im Umgang mit Menschen. Du schiltst es träge? Man müsse für die Vaterstadt, für das Römische Reich, für den Erwerb leben? Dieser Satz galt früher! Keiner wird für andere geboren, weil er doch nur für sich allein sterben muß!" (32)

Die christliche Schule erzog, so wie sie sich damals im Römischen Reich bildete, von der Erde weg für das Himmelreich.

Und derselbe Tertullian stellte die Rangordnung fest, nach der nunmehr in der Schule in weitem Abstand das Wissen, Forschen und Erkennen hinter den Glauben zurücktreten sollte: „Was hat Athen mit Jerusalem zu schaffen? Was geht die Kirche denn die Akademie an? Nach Jesus Christus brauchen wir keine Wißbegierde mehr, nach dem Evangelium keine Forschung. Wenn wir glauben, verlangt uns nach nichts, was über den Glauben hinausgeht" (33).

Und der heilige Antonius, nicht der von Padua, sondern der ägyptische, wird geradezu dafür gepriesen, daß sein christlicher Vater für ihn den Erwerb weltlicher Kenntnisse als überflüssig ansah; als Knabe konnte er nicht einmal lesen, und der griechischen Sprache, damals der Verkehrssprache aller Gebildeten, war er auch später so wenig mächtig, daß er seine Predigten übersetzen lassen mußte.

Die christliche Schule des späten römischen Kaiserreiches brachte also noch einmal einen wesentlichen Abstrich an den noch vorhandenen Bildungsschätzen. Mehr als eine formale Gewandtheit in der Handhabung der lateinischen Sprache, das Studium einiger weniger klassischer Werke zur Übung in der Sprache des Altertums, daneben aber gründliche Lektüre der Kirchenväter und das alles eingezwängt in das Prokrustesbett der christlichen Dogmen — vermochte sie nicht mehr zu geben.

Sie hat uns die Kenntnis der lateinischen Sprache bewahrt, und die spätrömische Klosterschule erhielt zugleich eine gewisse Vertrautheit mit einigen geistlichen Schriftstellern. Das war aber auch alles.

2. Das Schulwesen der fränkischen Zeit und des frühen Mittelalters.

Merwingisch-karlingische Zeit. Der Übertritt des Frankenkönigs Chlodwig zum katholischen Glauben seiner römischen Untertanen im Jahre 496 und die teils friedliche, teils erzwungene Bekehrung des Frankenvolkes zum christlichen Glauben stellen den großen Kulturumbruch jener Zeit dar.

Der altgermanische Volkskönig, der nicht über dem Recht, sondern im Recht stand, wurde durch den unumschränkten Herrscher ersetzt. Schon die Merwinger drängten die Volksversammlung der altfreien Männer zurück; als Pippin 751 den letzten Merwinger ausschaltete und König wurde, begründete er sein Königtum auf dem Segen der Kirche und der Salbung des Papstes. Das in der germanischen Zeit unaufgeschriebene, von wissenden Männern gewiesene Recht wurde durch geschriebenes Recht ersetzt. Der altfreie germanische Bauer wurde im Frankenreich hörig. Sobald er zum christlichen Glauben bekehrt war, forderte die Kirche von ihm jährlich den zehnten Teil des Kornertrages als „Großen Zehnt", den zehnten Teil aller andern Garten- und Feldfrüchte als „Kleinen Zehnt" und den zehnten Teil alles neugeborenen Viehs als „Blut-Zehnt". Konnte er diese Leistungen in einem Jahr nicht aufbringen, so nahm sie ungescheut ein Stück seines Hofes. Das germanische Odalsrecht bekam den ersten Sprung. Starb der Bauer, so forderte die Kirche von ihm einen Sohnesanteil von seinem Hof gemäß dem Wort des Paulus: „Wie wir als Gottes Kinder Miterben Christi im Himmel sind, soll auch Christus unser Miterbe und Teilhaber im Diesseits sein" (34).

Der Kirchenvater Augustin schließt daraus: „Gib Christus einen Platz bei deinen Söhnen, zu deiner Familie soll dein Herr hinzutreten, zu deiner Nachkommenschaft dein Schöpfer, zur Zahl deiner Söhne dein Bruder ... hast du zwei Söhne, so rechne ihn als dritten, hast du drei, soll er als vierter gezählt werden. Ich will nichts sagen als: bewahre den Platz eines Sohnes für deinen Herrn! Was du deinem Herrn gibst, wird er auch dir nützen und deinen Söhnen ... Gib ihm einen Sohnesanteil, den du für einen Sohn vorgesehen hast" (35). Mindestens einen Sohnesanteil aus dem Vermögen

auszusondern und Christus zu geben, wurde Forderung der Kirche und von ihr mit Hilfe der staatlichen Gewalt durchgesetzt. Es war eine Mindestforderung. Der Kirchenvater Salvian (36) ging weiter und sagte: „Dies sage ich ganz besonders und mahne inständig, daß niemand eine noch so liebe Sache dem Heil seiner Seele vorziehen möge; denn es ist durchaus nicht unbillig, daß ein Christ seinen gesetzlichen Erben in dieser Welt weniger hinterläßt, wenn er nur sich selbst in der Ewigkeit besser hilft, weil es ja auch leichter ist, wenn es hier den Söhnen fehlt als im Jenseits den Eltern und weil gegenwärtige Dürftigkeit geringer geschätzt werden muß als Mangel an der Ewigkeit ..."

Nach Salvian wäre es also sogar richtig gewesen, mehr als eines Sohnes Anteil der Kirche zu schenken.

Zuerst bei den Franken, dann, etwa um 720, bei den Schwaben (37) und um 729 bei den Bayern (38) wurde diese Schenkung erzwungen. Schenkte der Bauer aber nicht einen Sohnesanteil der Kirche, weigerte er sich gar auf dem Sterbebett, so galt er als heimlicher Heide, dem sein Seelenheil nicht einmal die armselige irdische Scholle, dieses Stück „irdischen Jammertales", wert sei. Ihm wurde der Glaubensprozeß gemacht und der ganze Hof beschlagnahmt. So wurde das Kirchenland immer größer und das Bauernland immer kleiner. Die Möglichkeit aber, neue freie Höfe zu gründen, schmolz zusammen, als der König die alten Volkswälder und Almenden an sich zog und an seine persönlichen Gefolgsleute verlehnte. Wollte der durch dieses zur Bereicherung der Kirche und des Thrones geschaffene Erb- und Bodenrecht landlos gemachte Bauernsohn sich einen neuen Hof anlegen, so fand er nirgends freies Land, sondern mußte gegen Scharwerke, Frondienste, Gülten und Zinsen Land vom König, von der Kirche oder vom königlichen Vasallen als „Präcarium", als jederzeit entziehbaren Bittbesitz, nehmen. Wo Bauernsöhne bereits ganz landlos geworden waren, zog man sie als unfreie Arbeiter und Handwerker auf den Höfen der Großen und der Klöster zusammen.

Hand in Hand mit dieser Vernichtung der altgermanischen Bauernfreiheit — die Sachsen haben sich 30 Jahre lang dagegen gewehrt — ging die Austilgung der heimischen Überlieferung und Kunst.

Sie war nicht ganz einfach, aber sie gelang sehr weitgehend. Auf dem Totenbett des Bauern verlangte die Kirche die Auslieferung der Ausrüstungsgegenstände, der schönsten Waffen des Mannes, des schönsten Schmuckes der Frau, die bis dahin den Toten ins Grab mitgegeben worden waren. Diese Gegenstände verschwanden in den Kirchen und wurden zu Reliquiaren und

Kirchengerät umgegossen. Jäh brach die germanische Kunstübung ab. „So bedeuten die Kirchen und Klöster, die seit der Mitte des 8. Jahrhunderts allenthalben in Deutschland erstehen, nicht nur Punkte der Missionstätigkeit und des religiösen Lebens, sondern ebensoviel Zentren, von denen römisches Kulturgut über das Land ausstrahlt ... In der bildenden Kunst aber bringt die karlingische Periode das Ende des germanischen Völkerwanderungsstiles, der nunmehr durch eine stark byzantinisch beeinflußte ‚Reichskunst' von vorwiegend kirchlich-höfischen Formen abgelöst wird — eine Kunst, die sich schon gegen das Ende der Merwinger im allmählichen Zurücktreten der rein germanischen Form in dem Einfließen südlich byzantinischer Elemente ankündigt" (39). „Noch deutlicher vollzieht sich der Bruch in der Baukunst. Die Kirche, auf die von nun an alles ankommt, kehrt mit unbedingter Entschiedenheit dem nationalen Holzbau den Rücken, erklärt den Steinbau für die einzig denkbare Ausdrucksmöglichkeit des Heiligen, Monumentalen, Antibarbarischen (40)." Zwar hören wir, daß ein päpstlicher Erlaß in Hessen davor warnte, die Zimmerleute mit Bekehrung zu bedrängen, aber das war nur eine Übergangsmaßnahme. Der germanische Geist wurde völlig in die Zwangsjacke der neuen Formen gesteckt.

Wie die germanische Kunst, so starb auch die germanische Dichtung. Die alten Götterlieder und Heldengesänge, von denen Kaiser Karl noch einen Teil gesammelt hatte, wurden unter seinem Sohn Ludwig dem Frommen verbrannt; höchstens wurden die Formen der hochentwickelten germanischen Dichtung noch benutzt, um den neuen Glauben zu verbreiten (Heliand).

Bald aber zeigte es sich, daß auch das nicht genug war. Man wußte auch das eigentliche Bildungswesen immer straffer, immer enger an die kirchliche Lehre zu binden.

Die Merwinger hatten anfänglich eine gewisse Großzügigkeit geübt. Es war bei ihnen Sitte gewesen, die Söhne der Vornehmen in den Wissenschaften zu unterrichten, auch bevor und ohne daß sie in ein Kloster eintraten. Die Könige selber hatten anfänglich noch einen frischen Geist lebhafter Anteilnahme an den Wissenschaften; wenn König Chilperich auch nur schlechte lateinische Verse schrieb, so erfand er doch neue Schriftzeichen, um die fränkischen Laute besser auszudrücken, und befahl, daß „die Knaben danach unterrichtet und die alten Bücher mit Bimsstein radiert und verbessert werden sollten" (41).

Es wurde eine Schule nach römischem Vorbild errichtet, die am Hof die Jugend des fränkischen Adels außer in kriegerischen Übungen auch in lateinischer Sprache, in der Abfassung von Urkunden und in der praktischen

Ausbildung für den Staatsdienst unterrichten sollte. Der Vorsteher der Königlichen Kanzlei leitete diese Schule, und es war durchaus nicht notwendig, daß er ein Geistlicher war.

Diese Ansätze zu einer von der Kirche ziemlich selbständigen Bildung starben aber bald wieder ab.

Innerhalb der Kirche dagegen entwickelten sich die Klosterschulen, wie sie schon der Kirchenvater Basilius als notwendig erkannt und Benedikt von Nursia, der Stifter des Benediktinerordens, sie geschaffen hatte. Die Ordensregel machte es möglich, schon ganz kleine Kinder als „geweihte Knaben" in das Kloster aufzunehmen. Ausdrücklich hieß es: „Wenn etwa ein Vornehmer seinen Sohn im Kloster Gott aufopfern will und der Knabe noch ganz jung ist, so sollen die Eltern die Profeßformel für ihn unterschreiben und diese samt der Hand des Knaben mit dem Altartuch umwickeln und also den Knaben Gott darbringen" (42). Diese Knaben mußten auf den Mönchsberuf vorbereitet werden; die Vorbereitungszeit nannte man Noviziat. Cassiodor regelte im Kloster Vivarium diese Ausbildung, bei der Lesen, Schreiben und Kenntnis der lateinischen Sprache neben der rein kirchlichen Ausbildung zur Pflicht gemacht wurden. Die Mönche selber wurden verpflichtet, die wichtigsten Schriften des christlichen und heidnischen Altertums abzuschreiben. Auf diesem Gebiet haben die Benediktiner uns in der Tat eine Menge klassischer Werke erhalten, und um der schönen Schriften des Altertums willen vergeben wir ihnen gern, daß sie uns auch manchen recht langweiligen Kirchenvater in Hunderten von Abschriften hinterließen; auch haben wir ein verstehendes Lächeln dafür, daß sie die „Liebeskunst" Ovids besonders gern abschrieben.

Die Ausbildung in der Klosterschule aber hatte den Sinn, die dem Kloster geweihten Knaben zu Mönchen zu machen. Nicht für die Welt, sondern zum Verständnis der christlichen Schriften und zur Abkehr von dieser Welt wurden hier Wissenschaften gelehrt.

Bonifatius übertrug diese Klosterschulen auf Deutschland und schrieb vor, „daß alle Mönche und Nonnen nach der Regel des Heiligen Benedikt ihre Klöster reformieren und nach ihr leben sollen" (43). Man veranlaßte gerade die angesehenen Familien, ihre Söhne ins Kloster zu bringen; aus Bayern wird berichtet, daß während eines Aufenthaltes des Bonifatius „die Edelinge anfingen, wetteifernd ihm ihre Kinder zur Erziehung im Dienste Gottes zu übergeben" (44).

Zahlreichen Besuches erfreuten sich die Klosterschulen zu Fulda, Fritzlar und St. Gallen. Bonifatius selber schrieb eine lateinische Grammatik und

eine Anleitung zur Verskunst; Lehrer und Lehrerinnen wurden aus England für die Klöster herübergeholt und für Unterricht und Mission eingesetzt. Zum Teil wissen wir sogar ihre Namen (45). „Chunihilt und ihre Tochter Berhtgit, die in den freien Künsten wohl unterrichtet waren, wurden in dem Gebiete der Thüringer als Lehrerinnen angestellt, Chunitrud wurde nach Bayern gesandt, um dort des göttlichen Wortes Samen auszustreuen, Thekla schlug ihren Wohnsitz in den am Mainstrom gelegenen Orten Kitzingen und Ochsenfurt auf, und die Lioba beauftragte er, in Bischofsheim die dort versammelte Schar der Jungfrauen zu leiten."

Neben diesen Klosterschulen zur Ausbildung von Nonnen und Mönchen entwickelten sich im fränkischen Reich an den Kathedralen der Bischöfe besondere Schulen. Der Bischof Chrodegang von Metz (742—766) veranlaßte die Geistlichen seines Stiftes, ähnlich wie die Mönche, ein gemeinsames Leben zu führen. In dieses Domstift wurden auch kleine Knaben aufgenommen, von den Geistlichen unterrichtet und für den späteren Beruf als Geistliche vorbereitet. Die „Regel Chrodegangs" wurde von den übrigen Bistümern bald übernommen; so wurde in Bayern, wahrscheinlich 774 auf der Synode zu Neuching, die Einrichtung solcher Schulen gefordert, „damit die Priester nicht unwissende Menschen seien, sondern die heiligen Schriften zu lesen und zu erfassen vermögen ... Ein jeder Bischof soll daher an seinem Sitz eine Schule errichten und einen weisen Lehrer bestellen, der nach der Überlieferung der Römer zu unterrichten und Schule zu halten" (46) verstünde. Auch hier handelt es sich also zunächst um eine reine Ausbildungsstätte der Geistlichkeit. Die Einrichtung gewann erst größere Bedeutung, als man neben die „innere Klosterschule" eine „äußere" setzte, in die nun auch Kinder aufgenommen werden konnten, die nicht Mönche oder Geistliche werden sollten. Nur gering dagegen war der Einfluß, den die sogenannten Pfarr- oder Parochialschulen erlangten, deren es in Oberitalien viele gab und deren Übertragung auch auf das Frankenreich etwa auf dem 2. Konzil zu Vaison empfohlen wurde; indes konnten sie sich in Frankreich nicht recht durchsetzen.

Kaiser Karl I. hat dann den sehr eigenartigen Versuch gemacht, alle diese verschiedenen Schulformen zu einer Einheit zusammenzufassen. An Stelle der untergegangenen Palastschule der Merwinger schuf er 781 eine Hofschule und eine Art Hofakademie, an der die bekanntesten Gelehrten seiner Zeit, der Angelsachse Alkuin (735—804), der Langobarde Paulus Diakonus, die Grammatiker Paulinius von Aquileia und Petrus von Pisa sowie Einhard,

sein Geschichtsschreiber, wirkten. Karl war durchaus nicht ungebildet; er sprach lateinisch, verstand etwas griechisch und beschäftigte sich mit Sternkunde und Erdbeschreibung. Einhard berichtet von ihm (47): „Die barbarischen und uralten Gesänge, worin die Taten und Kriege der alten Könige besungen wurden, ließ er aufschreiben und der Erinnerung erhalten. Er begann auch eine Grammatik der heimischen Sprache." Die Geistlichen verpflichtete er 769, daß sie in ihrem Bezirk „jährlich herumreisen, das Volk im Glauben stärken und belehren sollten". „Wer aber von seinem Bischof wegen seiner Unkenntnisse gemahnt wird, daß er zu lernen Sorge tragen soll, und dies zu tun vernachlässigt, soll ohne Bedenken amtsenthoben werden und die Kirche, die er hat, verlieren, weil Unwissende das Gesetz Gottes andern nicht verkündigen und predigen können" (48). Die Befolgung der Regel Chrodegangs befahl er noch einmal allen Stiften und rügte 787 in einem Brief an den Abt Baugulf, daß die Schreiben und Abschriften aus den verschiedensten Klöstern, die er bekommen habe, von Fehlern strotzten. „Deswegen ermahnen wir euch, die Beschäftigung mit den Wissenschaften nicht zu vernachlässigen, sondern demütig und Gott wohlgefällig dies zu lernen, damit ihr leichter und besser in die Mysterien der göttlichen Schriften eindringen könnt. Da nämlich in den heiligen Schriften Redewendungen und Ausdrücke und anderes sich findet, kann man nicht zweifeln, daß jeder, der dies liest, dies um so schneller im Geist versteht, je früher er in den Wissenschaften voll ausgebildet ist. Zu diesem Werk sollen nur Männer genommen werden, die den Willen und die Fähigkeiten zu lernen und den Wunsch andere zu unterrichten haben" (49).

Wir sehen also auch hier, daß der eigentliche Zweck dieser Schulen nicht die Verbreitung von nützlichem Wissen und von Bildung, sondern die Vorbereitung zum geistlichen Beruf war. Auf der Synode zu Aachen (789) befahl Karl: „In jedem Kloster und Domstifte sollen Schulen sein, in welchen den Knaben zur Erlernung der Psalmen, der Schriftzeichen, des Gesanges, der Berechnung der Kirchenfeste und der Grammatik Gelegenheit geboten werden soll." Er erwartet, daß „viele von ihnen durch gutes Zureden zum Dienst Gottes herangezogen werden", und ordnet an: „Nicht nur die Kinder aus der Knechtschicht, sondern auch die Kinder der Edelinge sollen sich hier sammeln." Bekannt ist die Geschichte, wie er die Kinder der Vornehmen, in denen die germanische Art sich gegen die in der Klosterschule vermittelte Lehre wehrte, tadelte, die Knechtskinder aber lobte; das entsprach durchaus der Tradition seines Hauses, stets die Unterschicht gegen die altfreien, innerlich am alten Glauben hängenden Odalsbauern auszuspielen.

Das Volk selber hatte von diesen Schulen nicht viel.

Karl ging aber darüber hinaus und verfügte 798, „daß der katholische Glaube, die heilige Dreieinigkeit, das Gebet des Herrn und das Glaubensbekenntnis allen gepredigt und überliefert werde". In einem Capitulare von 802 forderte er, daß „das ganze christliche Volk den katholischen Glauben und das Gebet des Herrn auswendig wisse". Offenbar wurde sogar der lateinische Text den Menschen eingepaukt. Es gibt einen Erlaß von ihm, in dem es heißt: „Alle sollen, nötigenfalls unter Anwendung von Zwang, das Glaubensbekenntnis und das Gebet des Herrn auswendig lernen. Wer Schwierigkeiten macht, soll geprügelt werden oder ohne Trunk, außer Wasser, so lange fasten, bis er die Gebete kann. Wer sich grundsätzlich weigert, soll uns vorgeführt werden. Für Frauen gelten die gleichen Strafen. Unsere Sendgrafen sind gehalten, im Einvernehmen mit den Bischöfen für die Ausführung dieser Bestimmungen zu sorgen und bei Verlust unserer Gunst das Volk zum Lernen zu zwingen" (50).

Es ist klar, daß man in dieser Gewaltmaßnahme nicht den Beginn der Volksschule sehen kann. Die Menschen wurden zusammengetrieben und mußten das vorgeschriebene Glaubensbekenntnis und das lateinische Vaterunser auswendig hersagen; eine wirkliche Bildung auch nur in den Anfängen war mit diesem von der Angst erzwungenen geistlosen Plappern nicht verbunden.

Im Volke war die alte germanische Bildungsform zerstört, die alten Lieder, Bräuche und die Runenschrift waren unterdrückt. Was Karl dem Volke dafür gab, war doch nur ein höchst magerer Ersatz. Die neue Bildung, die in den Kloster- und Stiftsschulen vermittelt wurde, war durchaus lateinisch. Bischof Simpertus, begeistert von Karls Eifer für die wissenschaftliche Ausrüstung der Geistlichkeit, wandelte sein Kloster Murbach geradezu in eine Schule um, wo alte und junge Mönche neben den Schülern die Liturgie, die Ordensregeln, die Bibel und die „freien Künste" betreiben mußten. Aber kennzeichnend für den Geist dieser Schule war es, daß alle streng verpflichtet wurden, sich im gegenseitigen Verkehr nur der lateinischen Sprache zu bedienen (51). Die deutsche Sprache war streng verpönt. Die Pfarrer wurden von Karl verpflichtet, ihre Schüler so zu erziehen und zu unterrichten, „daß sie ordnungsgemäß Gottesdienst halten, d. h. die Terz, Sext, Non und Vesper beten können, wenn der Pfarrer verhindert ist" (52). Dazu gehörte doch mindestens eine gewisse Kenntnis der lateinischen Sprache. Aber auch diese Ministrantenausbildung hatte nichts mit einer Schule für das Volk zu tun,

sie diente lediglich der Heranziehung von Altardienern. Immerhin wurde den Pfarrern aufgegeben, auch andere Kinder zu unterrichten. Bischof Theodulf schreibt: „Die Pfarrer haben auf den Dörfern und auf den Höfen Schule zu halten, und wenn einer der Gläubigen ihnen seine Kinder zum Unterricht in der Wissenschaft anvertrauen will, so sollen sie dieselben nicht zurückweisen, sondern mit größter Liebe unterrichten. Sie sollen für diesen Unterricht nicht eine Entschädigung fordern, es sei denn, daß die Eltern ihnen aus Dankbarkeit freiwillig etwas geben" (53)!

So waren an sich in der karlingischen Schulpolitik gewisse Ansätze da, um auch Nichtgeistliche an der Bildung teilnehmen zu lassen. Mindestens die „äußeren" Schulen der Klöster und Domstifte und die erwähnte Möglichkeit des Unterrichts bei den Pfarrern können als solche Gelegenheiten angesehen werden. Aber diese Bildung hatte nichts mit Wesen und Art des germanischen Volkes selber zu tun. „Es kann nicht verschwiegen werden, daß Karl mit seinen Bildungsbestrebungen im hohen Maße dazu beigetragen hat, germanische Art der römisch-christlichen Kultur zu unterwerfen. Zwar hat er auch deutsche Heldenlieder sammeln lassen, deutsche Wind- und Monatsnamen geschaffen und sogar eine deutsche Grammatik begonnen; aber das steht doch weit zurück hinter dem Eifer, mit dem er um seiner Weltherrschaftspläne willen dem Romanismus und der christlichen Antike Vorschub leistete" (54).

Der Wert dieser rein geistlichen Bildung war also für unser Volk nicht allzu hoch anzuschlagen. Nur jene Teile der klassischen Kultur, die die christliche Kirche überhaupt bestehen ließ, wurden durch die Geistlichen für Geistliche, sonst nur für sehr geringe Teile des Volkes überliefert; daß die Mönche hier und da wertvolle Übersetzungsarbeit leisteten und uns durch einzelne deutsch geschriebene Gedichte (Muspilli und Wessobrunner Gebet) sowie durch deutsche Wörterbücher die Formen der damaligen deutschen Sprache hinterließen, soll ihnen gewiß vom Standpunkt heutiger Sprachwissenschaft aus gedankt sein; das damalige Volk aber hatte wenig davon.

Schon unter Ludwig dem Frommen, der die gesammelten deutschen Heldenlieder verbrennen ließ und deutschem Wesen mit tiefer Abneigung gegenüberstand, wurden auch jene mageren Lernmöglichkeiten für die nicht dem Kloster geweihten Kinder abgeschnitten. Ausdrücklich wurde 817 auf dem Aachener Reichstag verboten, „Kinder von Adligen oder Nichtadligen bloß zum Zwecke der Erziehung und des Unterrichts im Kloster aufzunehmen ... In einem Kloster darf nur eine Schule für Gott geopferte Kinder bestehen" (55). Das

berührte auch die Dom- und Stiftsschulen, deren Tätigkeit ebenfalls auf die für den geistlichen Beruf bestimmten Kinder eingeengt wurde. Damit setzt sich eine ganz strenge Richtung der Geistlichkeit durch, die mit tiefer Feindschaft alle „Verweltlichung" bekämpfte. Hieß es von Ludwig dem Frommen selbst, „die heidnischen Lieder, die er in der Jugend gelernt hatte, verachtete er und wollte sie weder lesen noch hören, noch mitteilen" (56), so begann man jetzt auch mit größtem Eifer in den Schulen, die „profanen" Schriftsteller möglichst auszuschalten. Schon Alkuin hatte in seinen letzten Jahren zur Zeit Kaiser Karls das Lesen des Virgil in den Schulen bekämpft und geeifert: „Die religiösen Dichter mögen euch genügen, und es ist nicht notwendig, daß ihr euch mit der üppigen Beredsamkeit Virgils befaßt" (57). Allzu dienstfertig ersetzte man die Zitate aus den „heidnischen" römischen Schriftstellern durch Kirchenväter- und Bibelstellen; eine finstere pfäffische Feindschaft gegen die klassischen Schriftsteller griff um sich, so daß der Abt Servatius Lupus von Ferrières an den greisen Einhard resigniert schrieb: „Wer immer heutzutage etwas zu lernen strebt, ist den Leuten lästig. Wie auf einen hochgelegenen Punkt gestellt, ziehen diejenigen, die studieren, die Blicke der unwissenden Menge auf sich, und wenn an ihnen irgendeine Schwäche entdeckt wird, so schreibt man das nicht der Unvollkommenheit der menschlichen Natur, sondern dem jeweiligen Wissenszweig zu, mit dem sie sich beschäftigen. Wenn demnach die einen nach dem Ehrenpreis der Wissenschaft kein Streben haben, die anderen aber vor einem Ruhme sich scheuen, der sie üblen Nachreden aussetzen könnte, verzichten sie alle zusammen auf eine so erhabene Aufgabe" (58). Nur mit Mühe war es möglich, 829 dem fanatischen und im finstersten Aberglauben befangenen Kaiser durch einige Bischöfe, denen der amtlich gewünschte Obskurantismus selber zu arg war, das Zugeständnis abzuringen, jedenfalls drei öffentliche Schulen im ganzen Reich zu erhalten!

Unter Ludwig dem Frommen macht sich auch zum ersten Male — und wir werden ihr in der Geschichte des Bildungswesens noch öfter begegnen — jene Borniertheit bemerkbar, die im Worte der Bibel alle Weisheit zu besitzen sich einredet und alles, was nicht biblisch ist, mit verfolgungssüchtigem Haß als weltliche Versuchung anfeindet. Es ist der üble Geist der „Stillen im Lande", das geistfeindliche Muckertum, das sich hier ankündigt und zu allen Zeiten mit Seelenverjudung Hand in Hand geht. Das war auch damals der Fall. Am Hofe Ludwigs des Frommen spielten die Juden eine entscheidende Rolle, worüber sich der persönlich sehr ehrenwerte Erzbischof Agobard von Lyon (59) mit Recht erregte. Des Königs Kaplan Bodo trat zum Juden-

tum über und nannte sich Eleazar; des Königs Kanzleivorsteher hieß Helisachar und war aller Wahrscheinlichkeit nach auch Jude. Auch das Klosterwesen wurde von den Juden tief beeinflußt. Hrabanus Maurus, der Abt von Fulda und spätere Erzbischof von Mainz (847—856), ließ sich von einem Juden in der Auslegung biblischer Bücher nach mosaischer Tradition unterrichten (60). Er arbeitete für die Kaiserin Judith, um sich bei ihr beliebt zu machen, die Bücher Esther und Judith aus. Wenn man ihn als „Praezeptor Germaniae" bezeichnet, so sollte man seine starke jüdische Beeinflussung nicht übersehen. Sein Beispiel steht nicht vereinzelt da: „Gebildete Christen erfrischten ihren Geist an den Schriften des jüdischen Philosophen Philo und des jüdischen Geschichtsschreibers Josephus und lasen sie lieber als die Evangelien", schreibt triumphierend der Jude Graetz (61), der die Regierungszeit Ludwigs des Frommen für die Juden als „ein goldenes Zeitalter, wie sie es in Europa weder vorher noch später bis in die neuere Zeit erlebt haben", bezeichnete.

Von diesen geistesverjudeten, in wüsten Aberglauben verfallenen Klosterschulen war für das Volk nichts mehr zu erwarten. Sie haben sich auch in der späteren Karlingerzeit nicht mehr von der Überfremdung erholen können.

Aus dem Kloster St. Gallen sind uns einige Lehrerpersönlichkeiten geschildert, so Iso, der wegen seiner Lehrbefähigung besonders gerühmt wurde und die sicher von vielen Lehrern erwünschte Eigenschaft besaß, „selbst stumpfen Geistern Schärfe des Erfassens zu geben"; neben Iso dann sein Schüler Notker, der Stammler, und der riesige Tutilo, in göttlichen und menschlichen Dingen sehr „schlagfertig" und ein großer Schwinger der Rute, der auch Musikunterricht erteilte, einst als Kaufmann die Welt durchzogen hatte, mehrere Sprachen sprach und Kaiser Karl den Dicken zu dem auffällig vernünftigen Ausruf veranlaßte: „Dem kann nimmer vergeben werden, der einen solchen Kerl zum Mönch gemacht hat" (62)! Ein zweiter Notker hatte wegen seiner „Schlagfertigkeit" den Spitznamen „Pfefferkorn"; ein dritter Notker aber wurde, man weiß nicht, ob rühmend oder tadelnd, als „Teutonicus" bezeichnet, weil er den Unterricht möglichst in deutscher Sprache erteilte. Leider setzte der verständige Mann sich damit nicht durch.

Die Klosterschulen sollten als Stätten der „Demut" die Persönlichkeit brechen und den Kindern blinden Gehorsam gegen die Kirche beibringen. So wurde barbarisch geprügelt. In St. Gallen zum Beispiel wurden eines Tages mehrere Schüler eingesperrt und mußten sich ausziehen, während einer von ihnen geschickt wurde, um die auf dem Boden für diese Zwecke gut in

Wasser eingeweichten Ruten zu holen. Der Junge kam in seiner Angst auf einen rettenden Gedanken, riß einen Scheit aus dem Ofen und zündete damit das Kloster an, das gänzlich niederbrannte. Wir hören dabei, daß die Mönche noch besondere Prügelmeister hatten, weil sie offenbar allein bei dieser „Arbeit" erlahmten. Von einem Besuch des Königs Konrad I. zur Weihnachtszeit in St. Gallen ist uns das erschütternde Bild berichtet, wie der König unter die Klosterknaben Äpfel werfen ließ; aber sie waren so völlig jeder gesunden Art entwöhnt, daß keiner von ihnen den Mut hatte, sich auch nur nach den Äpfeln zu bücken. Sie mußten dem König der Reihe nach etwas Lateinisches vorlesen. Aber als der gutmütige Herrscher als freundliche Anerkennung einem von ihnen eine Goldmünze in den Mund steckte, spuckte der arme verhungerte und verprügelte Knabe sie aus Angst wieder aus; Konrad I. sagte dazu bitter: „Der wird, wenn er wirklich das Leben behält, einmal ein guter Mönch werden" (63)! Immerhin schuf er den armen Kindern drei Schulfeiertage, die sich dann auch erhalten haben.

Im Lehrplan unterschied man das „Trivium" (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und das „Quadrivium" (Arithmetik, Astronomie, Geometrie und Musiktheorie). Die fortgeschrittenen Schüler lasen auch Seneca, Livius, Suetonius, Cicero und später, als die engstirnige Richtung der Zeit Ludwigs des Frommen wieder abklang, auch Ovid und Virgil, daneben den christlichen Geschichtsschreiber Orosius. Den Abschluß der Schule bildete das theologische Fachstudium. In den Klöstern war der Magister principalis, in den Domschulen der Scholaster oder Magister scholarum Schulvorstand; neben den Domscholaster trat vielfach der Rektor der Domschule. Für die Leibesübungen geschah nichts; den Körper möglichst wenig zu pflegen und ihn zu kasteien, galt merkwürdigerweise als Gott, der die Milliarden Sterne und alle Wunder der Natur erschaffen hat, besonders wohlgefällig.

So wie die geistlichen Schulen aufgebaut waren, führten sie ihre Schüler weitab von allem heimischen Wesen. Sie machten sie sprachlich zu Lateinern. Die Grammatiken des Donatus im „Trivium" und des Priscianus im „Quadrivium" begleitete den Schüler, bis er sich in die lateinische Sprache völlig eingelebt hatte. Von einer Pflege der deutschen Sprache war keine Rede; die griechischen Kenntnisse waren nur sehr gering, wenn sie auch in der Zeit der Ottonen wieder auflebten und mindestens in den Klöstern Reichenau und St. Gallen gepflegt wurden. Naturgeschichtliche Dinge wurden zwar berührt, aber nicht aus der Anschauung der Natur dargestellt, sondern aus den klassischen Schriftstellern entnommen, soweit diese überhaupt Naturwissenschaf-

ten lehrten. Lediglich die Sternkunde, Kalenderberechnung und damit auch die Rechenkunst wurden sorgfältiger, wenn auch nicht frei von abergläubischen Hintergedanken gepflegt. So lesen wir etwa bei Hrabanus Maurus: „Die Bedeutung der Zahlen ist nicht zu unterschätzen. Wie man sie an vielen Stellen der Heiligen Schrift beachten muß, weiß jeder eifrige Schriftforscher. Die Unkenntnis der Zahlen verschließt oft das Verständnis dessen, was in der Schrift bildlich ausgedrückt wird und einen Geheimsinn hat. Ein wirklicher Denker mindestens geht nicht gleichgültig darüber hinweg, wenn er liest, daß Moses, Elias und der Herr selbst vierzig Tage gefastet haben" (64). Seine Erklärung, warum diese drei nun gerade vierzig Tage fasteten, ist aber reine Zahlenmystik nach Art der jüdischen Kabbala und vermengt Trümmer altgermanischen Wissens mit reinem Aberglauben: „Die Zahl vierzig enthält nämlich die Zehnzahl viermal, wodurch alles das angedeutet wird, was das Zeitliche betrifft, denn nach der Vierzahl verlaufen die Tages- und Jahreszeiten: die Tageszeiten in Morgen, Mittag, Abend und Nacht, die Jahreszeiten in Frühling, Sommer, Herbst und Winter. So enthält die Heilige Schrift unter den vielen verschiedenen Zahlen andeutungsweise allerlei Geheimnisse, die denen verborgen bleiben müssen, welche die Bedeutung der Zahlen nicht kennen. Deshalb ist es notwendig, daß diejenigen, die ein höheres Verständnis der Heiligen Schrift zu erlangen wünschen, Arithmetik mit Eifer studieren; dann werden sie auch die mystischen Zahlen in den göttlichen Büchern leichter zu erkennen vermögen" (65). Immerhin waren die astronomischen Kenntnisse nicht ganz gering; die geometrischen Kenntnisse dagegen blieben sehr klein, umfaßten vielfach auch etwas Erdkunde. Aus dem 11. Jahrhundert wird uns erzählt, daß ein Lehrer in Geometrieunterricht die Weltkarte ausbreitete, auf welcher er Asien, Afrika und Europa zeigte und die Berge, Städte und Flüsse aufzählte; aber auch hier besaß man nur die aus dem Altertum überlieferten Weltkarten. Man dachte nicht daran, etwa bessere neue anzulegen. Geradezu komisch muten die zoologischen Kenntnisse an, die in den Klosterschulen aus dem „Physiologus" geschöpft wurden, einem tollen Werk, in dem allen Ernstes neben lebenden Tieren auch einige Fabeltiere beschrieben und die Eigenschaften der Tiere in Beziehungen zum christlichen Glauben gesetzt werden.

Das Bildungsstreben der Ottonen. War die Bildung in den Klöstern am Ende der karlingischen Zeit stark verfallen, eingeengt und erstarrt, so nahm sie unter den Kaisern aus dem sächsischen Hause wieder einen

gewissen Aufschwung. Das lag nicht zuletzt daran, daß der kaiserliche Hof voranging. Je mehr Otto I. versuchte, sich nach mancherlei schlechten Erfahrungen auf die hohe Geistlichkeit seines Reiches zu stützen, um so mehr sah er es auch als nötig an, diese in ihrer Bildung zu heben, schon damit sie die schriftlichen Verwaltungsaufgaben besser erfüllen konnte. Er selbst begann „nach dem Tod der Königin Editha, während er vorher keine wissenschaftlichen Kenntnisse hatte, so viel zu lernen, daß er Bücher in vollem Umfang lesen und verstehen konnte" (66). Sein Sohn Otto II. war „durch die Kenntnis der freien Künste berühmt, so daß er beim Disputieren nicht nur kunstgerecht Fragen stellte, sondern auch schlüssig beantwortete" (67); Otto III. gar galt wegen seiner ungewöhnlichen Kenntnisse geradezu als Weltwunder, und Heinrich II. wird als „besonders von jedem Eifer nach Wissenschaft erfüllt" geschildert (68). Es galt damals durchaus als üblich und notwendig für einen vornehmen Deutschen, gewisse lateinische Kenntnisse zu haben und des Lesens und Schreibens kundig zu sein. Diese Laienbildung aber war, mindestens in ihren Spitzen, umfangreicher als die Klosterbildung. Von Otto I. wird berichtet, daß er der romanischen (also wohl französischen) und der wendischen Sprache kundig war. Rechtskenntnisse erwartete man in dieser Schicht durchaus.

Ansätze zu einer weltlichen Bildung und Rückschläge. Wir wollen uns nicht daran stoßen, wenn ein gehässiger Chronist Kaiser Konrad II. als „in allen Wissenschaften unerfahren und Idioten" bezeichnet (69). In Wirklichkeit war der Kaiser einer der größten Rechtssprecher und erfolgreichsten Politiker des ganzen Mittelalters, bekannt wegen seiner treffenden Urteile, „ein genauer, sorgsamer Verwalter seiner Mittel, ein geschickter Heerführer und ein gerechter Richter" (70). Bei ihm sehen wir deutlich, wie sich eine weltliche Bildung bereits von der kirchlichen Klosterschule loszulösen begann. Der Zwiespalt verschärfte sich, je mehr innerhalb der Klosterschulen, ausgehend von Kloster Cluny, eine neue feindselige Richtung gegen alle weltliche Bildung aufkam. Abt Odo von Cluny (927—942) nannte den großen römischen Dichter Virgil ein „schönes Gefäß voll häßlicher Nattern" (71), und Abt Majolus (943—954) verbot ihn überhaupt in der Klosterschule. In manchen Klöstern durfte nicht einmal der Name eines heidnischen Autors ausgesprochen werden. Um aber anzudeuten, daß es sich um ein solch verworfenes Subjekt handelte, half man sich im Bedarfsfalle mit der Gebärde, „daß man sich an den Ohren kratzte, wie es die Hunde zu machen pflegen; denn nicht mit Unrecht

wird ein Heide mit einem solchen Tier verglichen" (72); so zu lesen bei dem völlig weltfeindlichen, in grauenvollem Aberglauben befangenen Abt Wilhelm von Hirsau, der die schwersten Bedenken trug, sich überhaupt mit der Astronomie zu beschäftigen. Hätte man nur gekonnt, so hätte man sich von den Resten der klassischen Bildung gänzlich befreit; aber man wußte, daß die alten lateinischen Schriften als Vorstufen einer höheren geistigen Bildung nicht ganz entbehrt werden konnten, und so behielt man sie notgedrungen bei.

Es ist klar, daß die Stift- und Klosterschulen unter diesen Umständen dem deutschen Volke nicht viel geben konnten. Völlige Geistesnacht wäre über unser Volk hereingebrochen, wenn es sich nicht unabhängig von den Klosterschulen und dem kirchlichen Lehramt ein eigenes Bildungswesen aufgebaut und eigene Erzieher geschaffen hätte. Es ist eine der großen Leistungen des deutschen Mittelalters, zuerst neben der kirchlichen Bildung und schließlich gegen sie eigene Bildungswege geschaffen zu haben.

3. Volkseigene Erziehungsmächte des Mittelalters.

Die Erziehung zum Ritter. Unter den volkseigenen Erziehungsmächten des Mittelalters steht die Ritterschaft an erster Stelle. Für sie war die Bildung, wie sie die Klosterschule vermitteln konnte, kaum von Wert. Das Ideal der Weltabkehr, der irdischen Heimatlosigkeit, der knechtischen Demut konnte ihr weder zusagen noch nützen.

Sie entstand zum Teil aus königlichen Gefolgsleuten, gelegentlich auch unfreier Herkunft, zum größeren Teil aber aus zweiten und weiteren Söhnen altfreier Bauerngeschlechter, die in des Reiches oder eines Reichsfürsten Dienst traten. Somit stellte die Ritterschaft in vieler Hinsicht eine Auslese von persönlichem Mut und politischer Leistungsfähigkeit dar. Sehr schön bestimmt Johann von Buch in seiner Glosse zum sächsischen Landrecht: „Die, die streitliche Ritter heißen, das sind, die mit dem Schwerte fechten wider die Feind', welche mit Gewalt dem Heiligen Reich schaden wollen." Das Rittertum läßt sich in manchen Gegenden noch durchaus zurückverfolgen auf altfreie germanische Edelinge und Bauerngeschlechter (73), wie ja auch die häufige runische Überlieferung in den Wappen der alten Rittergeschlechter ebenfalls auf altfreies Germanentum (74) hinweist. „In der militia des ottonischen Zeitalters lebte die Nobilität der früheren Zeiten fort; es ist dasselbe Blut, das einst das Römerreich überrannte, die deutschen Stammesstaaten begründete und mit den Kaisern über die Alpen zog, um das Reich wieder aufzurichten" (75). Ganz gleich, ob es sich noch um jene kleine Anzahl Ritter handelte, die auf altfreiem eigenem Hof saß, oder um die große Menge der „Ministerialen", bei deren Dienstverhältnis in den vier Hofämtern ritterliche Lebensweise, Besitz von Lehen und vielfach auch die Verwaltung eines Herrenhofes miteinander verbunden waren — es entwickelte sich hier eine Schicht von Menschen, die ein bestimmtes Lebensideal ausprägte, das durchaus germanisch war. Der Stand war außerdem bis in das 15. Jahrhundert nicht völlig abgeschlossen. Immer wieder hören wir, daß tüchtige Geschlechter der Städte, etwa das Kaufmannsgeschlecht der Bismarcks

aus Stendal, und daß Kriegsleute ursprünglich bäuerlichen Standes zur Ritterschaft aufstiegen.

Das Rittertum hatte ein echtes Lebensvorbild und eine dahin strebende Erziehung. Bis zu seinem siebenten Jahr blieb der Knabe in der Hut der Mutter. Dann aber wurde er einem besonderen „Bubenzuchtmeister" übergeben und lernte die körperlichen Übungen, eine edlere Bildung des Gemütes, die mâze, d. h. das rechte Benehmen, und „Bescheidenheit". Wenn es irgend ging, gab man ihn an den Hof eines befreundeten Ritters oder Fürsten, wo oft eine ganze Schar solcher Jungen versammelt war, die dort gemeinsam erzogen wurden, wie der alte Dichter Peter Suchenwirt sagt: „Die herren lazent iru kint, / zuo hof, dieweil sie knaben sint, / zuo den fursten, umme daz, / daz si geleren dester paz, / zu hove zuht und ere." Bald galt es als notwendig, in seiner Knabenzeit an einem größeren Hofe als Edelknabe gedient zu haben; der Ritter Ehrenfried von Seckendorf etwa empfahl, den jungen Burggrafen von Nürnberg an den Hof des Kaisers Sigismund zu geben, da er sonst nichts als ein Hasenjäger werden würde. Gewiß war die Erziehung auch hier rauh, aber sie ging nicht wie in der Klosterschule auf Verdemütigung und Brechung der Persönlichkeit aus, sondern auf deren Entwicklung. Es war auch nicht nur eine einseitige Ausbildung im Waffenhandwerk. Wenn uns etwa von der spanischen Ritterschaft berichtet wird (76), sie habe ihre Knaben gelehrt: „Reiten, Schwimmen, Bogenschießen, Lanzenbrechen, Falkenjagd, Schachspiel und Versemachen", so galt das nicht anders von der deutschen ritterlichen Jugend. Mag auch die Erziehung des jungen Tristan eine durchaus seltene Mustererziehung gewesen sein, so traf doch auf viele andre Ritterknaben zu, was von ihm gesagt wurde:

„Auf jede Art von Saitenspiel
Daran kehrt er spat und früh
Seine Emsigkeit und Müh,
Bis er es herrlich konnte."

Musik, Gesang und Saitenspiel gehörten ebenso wie die Waffenübungen zur ritterlichen Bildung (77). „Ohne allgemein verbreitete Kenntnis der Musik, wie wäre diese Unzahl der lyrischen Dichter möglich gewesen, deren uns bekannte Namen allein zu Hunderten zählen, und die ebensowohl ‚singen' wie ‚sagen' mußten" (78).

Die Ritterfrau, die Dame der Burg, war in den ersten Jahren berufen, die Erziehung dieser Knaben zusammen mit dem Bubenzuchtmeister zu leiten.

Es wurde besonders Wert darauf gelegt, daß der Einfluß der Frau den Knaben nicht fehlte, daß sie zu zarter Rücksichtnahme auf die Frauen erzogen wurden — und wenn dies auch vielleicht bei dem rauheren Leben norddeutscher und dänischer Ritter nicht in gleicher Vollendung der Fall war wie im reichen Franken und Schwaben oder in der Provence, dem vorbildlichen Land der ritterlichen Gesellschaft des 11. und 12. Jahrhunderts, so war es doch das Bildungsziel, dem man zustrebte. Während in der Klosterschule die Frau ängstlich ferngehalten, schon den Kindern als „Evastochter" und „Versucherin" abscheulich gemacht wurde, legte die ritterliche Erziehung Wert darauf, gerade die Frau zu verehren, zu achten und notfalls zu beschirmen. Schon der Knabe wuchs in dieser Haltung der Verehrung der Frau gegenüber auf. Zahllos sind die mittelalterlichen Dichter, die Frauendienst und Frauenverehrung geradezu als Seele und Inhalt der Erziehung des jungen Ritters preisen. So singt Reimar von Zweter:

„Die Minne lehrt die Frauen lieblich grüßen,
Die Minne lehrt der Sprüche viel, der süßen,
Die Minne lehrt die große Milde,
Die Minne lehrt die große Tugend,
Die Minne lehret, daß die Jugend
Kann ritterlich gebaren unterm Schilde."

Mit dem 14. Lebensjahr wurde der Knabe wehrhaft gemacht und ging nun aus der Obhut der Ritterfrau als Knappe, Schildknecht, Edelknecht, Wappener in die Erziehung des Ritters selber über. „Durch die feierliche Wehrhaftmachung, die Schwertleite, wurde der bisherige Ritterlehrling... das, was man beim Handwerker einen Gesellen nennt" (79). Er folgte dem Ritter in das Feld, wartete dort hinter der Schlachtlinie des Schwergepanzerten, um ihm eine neue Lanze zu reichen oder ihn herauszuholen, falls er stürzte; er beteiligte sich an Knappenturnieren, begleitete den Ritter auf die Jagd und setzte seine Ausbildung in der Waffenkunst und Dichtkunst fort. Zeichnete er sich aus und hatte er das genügende Alter erreicht, so empfing er den Ritterschlag, gelegentlich von dem Ritter, bei dem er gelernt hatte, sehr oft von irgendeinem angesehenen Fürsten. In den Kämpfen der Hohenstaufen in Italien hören wir immer wieder, daß nach den Schlachten ganze Reihen von Knappen, die sich ausgezeichnet hatten, in dieser Weise zu Rittern geschlagen wurden. Einen solchen Ritterschlag im Jahre 1377 schildert der alte Dichter Peter Suchenwirt (80):

„Der Graf von Tzil (Cilly), Hermann genannt,
Das swert auz seiner scheide zoch
Und swenckt es in die luften hoch
Und sprach tzu herzog Albrecht:
‚Pezser ritter wenne chnecht!'
Und slug den erenreichn slag.
Do wurden auf denselben tag
vir und sibenzig ritter."

Neben Reiten, Fechten, Springen und Schwimmen gehörten auch gewisse dichterische Fertigkeiten und Rechtskenntnisse durchaus zur ritterlichen Bildung. Auch mußte der Ritter, als im 11. und 12. Jahrhundert die Verbindung mit Frankreich besonders eng war, bis zu einem gewissen Grade des Französischen mächtig sein. Manche scheinen es dabei sehr weit gebracht zu haben; das beweist vor allem die Tatsache, daß die meisten provenzalischen Epen damals ins Deutsche übertragen wurden. Allerdings hatte das fremde Vorbild auch einen Nachteil: man verfiel auch in den deutschen Gedichten zuweilen einer Französelei des Ausdrucks, die schon stark an das à la mode-Wesen des 17. Jahrhunderts erinnert. Abgesehen davon aber war die Bildung der Ritterschaft durchaus deutsch. Das muß man im Auge behalten, wenn man bei den Geistlichen dem Ritter immer wieder Unbildung vorgeworfen findet. Er besaß zwar keine Lateinkenntnisse, aber er wurzelte fest in der heimischen Überlieferung, die er pflegte und entwickelte, während die Klosterschulen für die eigentlich deutsche Bildung fast völlig unfruchtbar waren. Aus den Kreisen der Ritter sind künstlerische Hochleistungen hervorgegangen, wie die letzte Fassung des Nibelungenliedes, die Epen Hartmanns von Aue, Wolframs von Eschenbach, Gottfrieds von Straßburg und die Lied- und Spruchdichtung Walthers von der Vogelweide.

Die Klosterchroniken hatten gut spotten, wenn etwa der oberste Landrichter der Steiermark, der Reichsritter Herbord von Füllenstein, sich 1265 bei einem Rechtsstreit die vorgelegten Urkunden aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzen ließ, weil er kein Latein verstand; wieviele aber von den Mönchen hätten wohl in einer Schlacht eine gute Figur gemacht oder wären als Landrichter so unumschränkt anerkannt worden wie dieser alte Reichsritter? Der Ritter selber fühlte sich den Geistlichen durchaus nicht unterlegen. Er hielt seine deutsche Bildung, die Körper und Geist zugleich und nicht nur einseitig den Geist schulte, für viel besser als die geistliche Bildung. Der Minnedichter Hartmann von Aue freut sich:

„Ritterschaft, daz ist ein leben,
der im diu mâze kan gegeben,
sone mac niemen baz genesen,
er mac gotes ritter gerner wesen,
dann ein betrogen klosterman."

So grenzenlos ungebildet, etwa in der Mehrzahl des Lesens und Schreibens gänzlich unkundig, war der durchschnittliche Ritter auch gar nicht. Wie er sein sollte, schildert uns der Reimchronist Ottokar in dem Bilde Herzog Heinrichs IV. von Breslau: „Was ich je von Tugenden las, die ein Fürst haben soll, deren war Herzog Heinrich voll; er war gelehrt in den Büchern und besaß Geschicklichkeit wie Kraft zu allem, was die Ritterlichkeit erforderte; er war ein guter, gerechter und treuer Richter und Regent, männlich, wahrhaft und freigebig, beschützte Witwen und Waisen vor jeder Ungebühr mit dem Schild des Friedens und war von der Jugend bis an sein Ende stets zu Werken der Barmherzigkeit bereit" (81).

Gewiß gab es Ritter, die nicht oder nur sehr schlecht lesen und schreiben konnten; die Briefe Dietrichs von Quitzow, die das Berliner Stadtarchiv bewahrt, eignen sich weder als Muster für Schönschrift noch für Rechtschreibung oder feinen Ausdruck. Aber daneben stand doch eine große Anzahl von wirklich gebildeten Rittern, deren Körper, Seele und Geist gleichmäßig geschult waren und die für ihre Zeit als vorbildliche Menschen gelten können. Dieses Ergebnis ist in erster Linie den „Bubenzuchtmeistern" zu verdanken. So schreibt ein alter Ritter: „Ich habe dies alles getan auf Rat des Purchart von Weier, der früher mein Erzieher war" (82). Der Erzieher begleitete den Knaben nicht nur auf allen Wegen und Stegen, sondern war auch sein Waffenmeister bis ans Lebensende. Und es war nicht schlecht, was über den Rahmen der Waffenbildung und der sonstigen Fähigkeiten hinaus ein solcher alter Erzieher dem jungen Menschen mitgab! Wenn der alte Gurnemans dem jungen Parzifal seine Ratschläge erteilte, so waren diese kaum anders als sie auch sonst als Lebensweisheit mitgegeben wurden:

„Legt nimmer von euch hin
Die Scham, die aller Zucht Beginn.
Ist hoch und höht sich eure Art,
Seht, daß ihr stets im Herzen wahrt
Erbarmung gegen dürft'gen Mann;
Wider dessen Kummer kämpfet an

Mit Gut und milden Gaben:
Solche Demut sollt ihr haben.

Ihr sollt verständig überein
Wissen arm und reich zu sein,
Denn wo der Herr zu viel vertut,
Da ist nicht herrlicher Mut;
Und denkt er immer, wie er mehre,
Das bringt ihm auch keine Ehre.

Seid männlich und wohlgemut
Das ist zu wertem Preise gut.
Die Frauen haltet lieb und wert:
So wird ein junger Mann geehrt.
Gebt nie dem Wankelmut euch hin.
Das ist rechter Mannessinn.
Wenn ihr sie tören wollt mit Lügen,
Wohl möget ihr ihrer viel betrügen:
Lohnt ihr treu Lieb' mit falscher List,
Das bringt euch Lob gar kurze Frist.

Strauchweg und verbot'ner Schlich
Führen üblen Streit mit sich.
Dies messet gegen wahre Minne.
Die werte hat auch kluge Sinne
Gegen Falschheit, List und Kunst.
Verwirkt ihr jemals eure Gunst,
So müsset ihr geunehrt sein
Und immer dulden Scham und Pein."

Schön ist auch der Rat, den Gottfried von Straßburg einem jungen Ritter gibt:

„Sei wahrhaft und sei wohlgezogen,
Zu den Armen sei immer gut,
Zu den Reichen immer von hohem Mut,
Ziere und achte deinen Leib,
Ehre und minne jedes Weib,
Sei milde und getreue
Und übe dies immer aufs neue,

Denn auf meine Ehre nehm ich es:
Nicht stehen Gold und Pelz besser
Dem Speer und dem Schilde
Als Treue und Milde."

Ein altes französisches Werk faßt den Sinn des Rittertums für diejenigen, die den Ritterschlag erstrebten, in die Worte zusammen: „Ihr, die ihr den Ritterstand begehrt, müßt ein neues Leben führen. Ihr müßt andächtig wachen im Gebete, die Sünde, den Stolz und die Niederträchtigkeit meiden, die Kirche, Witwen und Waisen verteidigen und mit edler Kühnheit das Volk beschützen. Ein Ritter muß sich als ein redlicher Beschützer aufführen, ohne andern das Ihre zu entziehen; er sei unverdrossen, stets mit den Verrichtungen seines Standes beschäftigt, mit rechtmäßigen Fehden, mit Turnieren, mit Ritterübungen, zum Dienst seiner Geliebten, er muß nach jeder Ehre streben, so daß man ihm weder Schimpf noch Niederträchtigkeit in seinen Handlungen vorwerfen kann; er maße sich nie eines Vorzuges vor andern an. Er liebe seinen rechtmäßigen Herrn, und dessen Besitzungen zu bewahren, sei sein eifrigstes Bestreben; er zeige Gerechtigkeit und edelmütige Freigebigkeit; er suche die Gesellschaft angesehener Leute, höre gern ihre Erzählungen und lerne daraus; er vernehme gern die Taten der Helden, damit auch er im Stande sein möge, große Handlungen zu verrichten, wie es ehedem König Alexander tat" (83).

Das Rittertum auf der Höhe seiner Entwicklung hat in vieler Hinsicht eine vorbildliche und, ungeachtet mancher Zeitbedingtheiten, sehr deutsche Erziehung aus eigener Kraft geschaffen. Es kann nicht ganz so kulturlos gewesen sein, wie es gelegentlich dargestellt wurde, wenn der von ihm geprägte Begriff der „Ritterlichkeit" geradezu als bester Ausdruck nordischen Seelentums es überlebte.

Die Klosterschule kannte keinen nationalen Gedanken; wie sie die deutsche Sprache bei den Schülern bekämpfte und ihren Gebrauch bestrafte, fehlte ihr auch jede Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein und zum Reichsgedanken.

Das Rittertum dagegen empfand sich zwar als einen in allen Ländern vorhandenen Stand, als einen „Orden", dessen besondere Sitten die Standesgenossen auch verschiedener Sprachen miteinander verband, aber es hatte dabei doch eine bewußte Reichsgesinnung und erzog seine Jugend zu einem stolzen Selbstbewußtsein auf des Reiches Kraft und Herrlichkeit. „Hoch mit hoher Würde gebührt des Kaisers Krone der höchste Rang. Wo gäbe es einen

Nebenbuhler? Andere Kronen christlicher Fürsten sind ein Wind dagegen", heißt es in dem alten Rittergedicht „Willehalm". Walther von der Vogelweide besingt begeistert das deutsche Land: „Wieviel Länder ich auch sah, deutsche Zucht geht vor ihnen allen ... Tugend und reine Minne, wer die sehen will, der soll kommen in unser Land, da ist Wonne viel. Immer möge ich leben darinnen." Als Hartmann von Aue auf einen Kriegszug in die Ferne zieht, nimmt er Abschied mit den Worten: „Ich fahr mit euren Hulden, Herren und Verwandte, Leute und Land, die müssen selig sein." Der Name des Landes war vielfach Schlachtruf. Ganz im Gegensatz zu dem mönchischen Fanatismus fehlt der Ritterdichtung die Mißachtung der „Heiden" fast völlig. Im Gudrunlied wird die Tapferkeit heidnischer Helden gepriesen, die Liebe zu einer schönen Sarazenin wird unbedenklich besungen. Feirefiz wird zum Bruder Parzifals erhoben! Nur gegen die Juden finden sich ausgesprochen feindselige Äußerungen, während die Aufforderung, die Ketzer zu verbrennen und zu sieden, die der deutschschreibende Romane Thomasin von Zirklaria vorbringt, in der Ritterdichtung völlig vereinzelt dasteht.

Der Ehelosigkeit des Mönches setzte der Ritter den Frauendienst entgegen, der mönchischen Verdemütigung die Freude an körperlicher Schönheit und ein höchst empfindliches Ehrgefühl, der Askese die kriegerische Tüchtigkeit. Sobald die Ritterdichtung von religiösen Dingen spricht, spürt man, wie nordisches Seelentum durch die christlichen Formen hindurchleuchtet, Christus selbst wird dann vielfach als „durchliuhtec lieht" bezeichnet, die Furcht vor dem Teufel ist denkbar gering; der junge Parzifal ruft: „Käme auch der Teufel mit zornigem Grimme, ich will ihn bestehen."

Die höfische Frauenbildung. Auffallend besser als die Bildung der Männer scheint schon in der karlingischen Zeit die Frauenbildung gewesen zu sein; zur Zeit der Sachsenkaiser hören wir, daß die Königin Mathilde sogar ihren Dienstboten das Lesen und Schreiben beibrachte, daß Kaiserin Adelheid „höchst gebildet" war und daß Heinrichs II. Gemahlin Kunigunde wie ihr Mann in lateinischen Büchern belesen war. Nur Konrads II. Frau, das blutjunge Töchterchen des Dänenkönigs Knud, war offenbar an Latein nicht interessiert. Sonst aber finden wir immer wieder von fürstlichen Frauen berichtet, daß sie lateinische Bücher lasen, in Nonnenklöstern erzogen waren, und um 1200 galt es als höchstes Lob für ein Ritterfräulein, lateinische Bücher lesen zu können. Aber auch hier finden wir, daß sehr bald eine deutsch geschriebene Literatur die lateinischen Bücher verdrängte, und Thomasin von Zirclaria

empfiehlt in seinem „Welschen Gast" (84) gleich eine ganze Reihe von damals viel gelesenen deutschen Romanen. Das junge Mädchen lernte ferner die Anstandsregeln, konnte zur Zeit des stärksten französischen Einflusses in Deutschland auch etwas Französisch, sang, spielte Harfe oder Laute und wurde darin vom Hauskaplan oder auch einer besonderen Erzieherin ausgebildet. So wird uns von Isolde im „Tristan" (85) berichtet:

„So ward die schöne Maid Isôt,
Seit sie in Tristans Lehre war,
Gefördert in dem halben Jahr:
Rein und schön war nun ihr Mut
Und ihr Gebaren süß und gut.
Sie konnte fertig schönes Spiel,
Sie konnte Fertigkeiten viel,
Briefe und Schanzônen dichten,
Die Gedichte sauber schlichten,
Sie konnte schreiben und lesen."

Zu diesen Künsten kam eine recht erhebliche Kenntnis der Hauswirtschaft, die damals noch viel reichhaltiger als heute war. Die Rittermädchen lernten spinnen und weben, kannten Gartenarbeit und konnten kochen. Mochte es unter ihnen auch gewiß zahlreiche wenig gebildete „Trampel" geben, so war die Erziehung, an der sie teilhaben konnten, doch eine so gute, daß mindestens diejenigen Mädchen, die die genügende Anlage hatten und die Gelegenheiten benutzten, auch für unsere Zeit gebildet, geistig aufgeschlossen und praktisch tüchtig erscheinen müßten.

Vor allem aber hat das Rittertum im schroff und ehrlich ausgesprochenen Gegensatz zur Klosterschule mit ihrer kirchlichen Welt- und Fleischesverachtung ein Ideal der Frauenschönheit aufgestellt, das als rassisches Schönheitsideal auslesebildend wirkte. Während Kloster und Kirche widerhallten von der Verachtung des Fleisches, schildert etwa Wolfram von Eschenbach das Ideal der nordischen Schönheit. Schlank soll die Figur sein bei voller Büste, langen Seiten, schmaler und feiner Taille; schwanenweiß, lilienweiß, weißer als der Schnee soll die Haut sein. Das Durchscheinen des Blutes durch die Haut wurde — ein echtes Kennzeichen rein nordischer Rasse — als besonders schön empfunden, rosig sollten die Wangen sein „wie des Maien Tau bei weißen Lilien die roten Rosen in des Morgens Frühe erfeuchtet". Wenn die schöne Frau den roten Wein trank, dann hieß es wohl:

„Ihr Kehl iſt weißer denn der Schnee,
Wenn ſie trinket den kühlen Wein,
So ſieht man den lichten Schein
Durch ihre Kehle erdringen ..."

Die Stirn offen und gewölbt, die Naſe fein gerade und nicht zu lang, die Ohren klein und weiß, die Zähne ſchneeweiß, klein und dicht nebeneinanderſtehend, das blonde Haar wie geſponnenes Gold, lockig, lang und von äußerſter Feinheit, die Hände ſchmal mit ſchlanken Fingern, die Arme mäßig gerundet, „weiß, weich und lang, die Beine kerzengerade" — das war das Schönheitsideal der ritterlichen Zeit und das iſt zugleich das Schönheitsideal der nordiſchen Raſſe überhaupt. Es lag ein hoher Wert darin, daß der junge Ritter für die ſpätere Gattenwahl gerade immer wieder auf dieſes Schönheitsideal aufmerkſam gemacht wurde. Noch mehr als die Ausbildung des Körpers und der Seele mußte dieſe bewußte Auswahl beſonders erblich wertvoller Frauen auf die geſamte Gruppe des Rittertums verbeſſernd und hebend wirken. Es bedeutete ſchon etwas, wenn entgegen einer Lehre, die alles Fleiſch mißachtete, eine ganze Schicht, damals die einflußreichſte und mächtigſte, ſchon in ihrer Erziehung immer wieder auf das raſſiſche Schönheitsideal hingewieſen wurde und ſich ſelber hochzüchten lernte.

Bei den zahlreichen Feinden, die der mittelalterliche Ritter hatte, bei den hohen Anforderungen der vielen Kriege und Fehden, bei der oft außerordentlich ſchwachen wirtſchaftlichen Grundlage hätten ſich dieſe Geſchlechter in mehr oder minder leitenden Stellen gar nicht ſo lange, zum Teil ſogar bis in die Gegenwart, behaupten können, wenn ſie nicht eine richtige biologiſche Erziehung Jahrhunderte hindurch gehabt hätten.

Die Erziehung in der Zunft. In den Städten begann ſeit den Tagen Heinrichs IV. das Handwerk eine immer ſtärkere Rolle zu ſpielen. Zu Unrecht wird die Entſtehung der Zünfte auf kirchliche Bruderſchaften zurückgeführt. In Wirklichkeit hatten ſich ſchon an den Fronhöfen der karlingiſchen Zeit „Zuſammenſchwörungen" der dort als Handwerker beſchäftigten, hörig gemachten Freibauernſöhne gebildet, die ſchon Kaiſer Karl vergeblich zu unterdrücken bemüht war und die Biſchof Hinkmar von Reims auf den harmloſeren Tätigkeitsumfang kirchlicher Bruderſchaften zurückzuſchneiden ſich bemühte (86). Stück für Stück hatten dieſe Menſchen ihre Freiheit wieder errungen; zur Zeit Heinrichs IV. waren aber die Handwerker faſt in allen

rheinischen Städten noch mit dem „Buteil", der Abgabe eines großen Teiles ihrer Habe im Todesfall, zugunsten des Bischofs als Stadtherrn belastet. So stellten sich im Bürgerkrieg unter Heinrich IV. die Zünfte überall auf die Seite des Kaisers gegen die Bischöfe; 1077 kam es im ganzen Rheingebiet zu Zunftrevolutionen. Auch später finden wir durchgehend die Zünfte als Träger einer volkhaften Reichsgesinnung.

Auch sie entwickelten ein eigenes Erziehungswesen.

Grundsätzlich hielten sie alles fern, was „unehrlich" erschien. „Unehrlich" war einmal der Unfreie, sei es aus Abstammung, sei es aus Ergebung, Strafe, Verheiratung mit einer Unfreien oder Wohnsitz über Jahr und Tag an einem Orte, der unfrei machte. „Unehrlich" waren „öffentliche Kämpen und ihre Kinder, Spielleute und alle, die unechte geboren sind und Diebe oder Räuber" (87). Unehrlich war, wer eine entehrende Strafe erlitten hatte, also an Haut und Haar gestraft war; ferner wer öffentlich für „infam" erklärt, „öffentlich zum Schelmen gemacht und von männiglichen an allen Ecken und Orten dafür gehalten und gelitten, zu einem unehrlichen Mann gemacht, öffentlich davor aufgerufen und geblasen" war. Als unehrlich galten ferner, mindestens seitdem die Folter im Prozeß einen immer stärkeren Raum einnahm, der Scharfrichter, Abdecker und jeder, der mit ihm zu tun hatte, Spielleute, Marktschreier, dann in manchen Gegenden auch die Müller und Weber, weil sie vielfach Hörige waren. Alle solche Leute und ihre Kinder nahm das alte Handwerk nicht auf, wenn auch gegendweise die Zulassungsbedingungen mehr oder weniger locker waren.

Als mit der Rückerwerbung des Ostens die zahlreichen Städtegründungen in Ostdeutschland, Skandinavien, Polen, Ungarn und Böhmen einsetzten, schlossen die deutschen Zünfte auch Angehörige der fremden Völker aus.

So forderte etwa die Gewandschneidergilde von Krossen (88), daß ein Lehrling sein sollte „ehlich von fromen, unversprochen Eltern geboren, sich auch ehrbarlich und fromlich gehalten und deutscher Art". Die Nachprüfung der Herkunft erstreckte sich auf Vater und Mutter und auf alles, was von den Voreltern bekannt war. Auf diese Weise hielt sich das Handwerk unerwünschtes Blut fern und wurde zu einer Auslese von tüchtigen und begabten Familien, um so mehr, als man darauf hielt, daß ein junger Meister wieder eine Meisterstochter heiratete, so daß sich in diesen Familien erbliche Anlagen handwerklicher Begabung häuften.

Das Lehrwesen ist ziemlich früh geregelt worden; 1182 bestimmt die Ordnung der Kölner Drechsler, daß niemand, der nicht zwei Jahre gelernt

habe, einen Lehrling anlernen dürfe. Der Lehrling oder das „Lehrkind" wurde, wie der Ritterknabe zu einem anderen Ritter, so zu einem anderen Meister gegeben. Der Lehrmeister vertrat die Stelle des Vaters an ihm, konnte es auch strafen. „Welch Antwerchmann lehrenkind hat, die er lehret, welcherhand handwerk das ist, der mag die züchtigen mit ruthen und anders" (89). Gegen Mißbräuche der Erziehung wendete sich aber schon der Schwabenspiegel: „Slehet ein man sin lerkint mit ruten oder mit der hant ane blutrunsen, da tut er wider nieman an. Und machet er ez blutrünstic ze der nasen, ern büezet aber niht, machet er ez anderswa blutrünsic, ane daz mit ruten, so muz er ez büezen den friunden und dem rihter. Und sleht er ez ze tude, man rihtet über in, als hier vor gesprochen ist (wie über einen Totschläger mit der Strafe des Köpfens). Nieman sol sinem lerkinde mer slege tun danne zwelwe, und ane alle gevaerde" (90). Fast stets wurde der Lehrling nicht von dem einzelnen Meister, sondern von der ganzen Zunft angenommen und „mit rade der werkmeestern" (91) einem Lehrmeister zugewiesen. Die Lehre war zuerst einmal Fachlehre. Der Junge (oder das Mädchen, denn manche Zünfte lernten auch Mädchen an), sollte „sein Handwerk können mit der Hand", wie die alte Kölner Färberordnung von 1392 sagte, „dat he as guet verven möge, dat de koufman damit nit bedroigen en werde". Daneben aber war die Lehre eine echte Erziehung; es mußten Bürgen für den Lehrling gestellt werden, die dem Meister Kostgeld und Zeitversäumnis bezahlten, „so he uth der lere lept", wie es in Hamburg hieß. Es wurde wohl dafür gesorgt, daß ein Meister den Jungen anständig behandelte. Lief ein Junge weg und beklagte sich mit Recht, er habe es nicht aushalten können, so wurde der Meister bestraft. Diese Strafe tritt nach der Nürnberger Zunftordnung ein:

„wenn ein Meister oder seine Leute einem Jungen mit dem Essen Abbruch tun und ihm nicht soviel zu essen geben, als einem Jungen billig zukommt; wenn er dem Jungen kein Lager, wie es Lehrjungen zukommt, verschafft und der daran Mangel leidet; wenn der Meister, seine Knechte, Kinder oder jemand anders von den Seinen den Jungen übermäßig und ungebührlicherweise mit Fäusten, Hämmern und anderm, wie es zu oftemal begibt, gefährlich schlüge oder zu schlagen gestattete, so daß er an seinem Leib Schaden litte; wenn ein Meister dem Lehrjungen mehr Arbeit auflegt und ihn mehr arbeiten läßt, als im Handwerk Brauch ist; wenn ein Lehrjunge durch den Meister oder dessen Weib mit Handarbeiten oder Kinderwarten so hart beladen wird, daß er in der Werkstatt nicht bleiben könnte und in der Lernung des Handwerks behindert würde ..."

Im allgemeinen sorgte so die alte Zunft dafür, daß die Lehrzeit, die der Junge „auszustehen" hatte, auch wirklich auf die Erlernung des Handwerks

verwandt wurde. Hatte dieser seine Jahre gelernt, so wurde er „freigesprochen" und Geselle. Als Geselle mußte er wandern; offenbar hat ein Wanderbrauch schon viel früher bestanden, ehe wir ihn urkundlich finden (92). Das Wandern verband das Handwerk der verschiedenen deutschen Städte miteinander, schlang ein enges Band um die Gesellen, die in Gesellenbruderschaften zusammengeschlossen waren und ein reichhaltiges Brauchtum von Gruß und Anrede entwickelten. Es galt durchaus als ein Erziehungs- und Bildungsmittel. Die alten deutschen Maler von Krakau (93) schrieben eine zweijährige Wanderzeit vor, „das her fertigk wirt yn zeinem Handwergk, vor wann her meister wirt". Die Schneider von Halle sagen (94): „Dieweil es auch die tägliche Erfahrung bezeuget, daß oftmals junge Gesellen, die allererst ausgelernt und niemals gewandert, die Haushaltung anfahne und Meister zu werden sich unterstehen, darüber sie dann sich selber nicht allein in Schaden setzen und in Ungedeihen gerathen, sondern auch wohl Burgern und Fremden die Arbeit und Kleider verderben, welches denn danne zu großem Nachteil und dem Handwerke zu sonderlichem Hohn und Schimpf gereicht, so soll hinfüro keinem mehr gestattet noch zugelassen, Meister zu werden, er habe denn zuvor nach seinen Lehrjahren zwei Jahr gewandert."

Das Ziel der handwerklichen Erziehung war nicht nur Fachkenntnis, sondern Ehrbarkeit. „Das Handwerk soll so rein sein, als hätten es die Tauben gelesen." Schön sagt die alte Huf- und Waffenschmiedezunft von Wusterhausen: „All dieweil die Gülde aus ehrlichen und redlichen Leuten zusammengesetzt ist, also soll kein strafbarer Todtschläger, Gotteslästerer, Mörder, Dieb, Ehebrecher, Meineidig oder sonst mit groben öffentlichen Lastern oder Sünden beflecket und behaftet in unser Gülde nicht gelitten, sondern davon gänzlich ausgeschlossen sein und bleiben, auch dessen Handtwerck sofort gelegt werden" (95).

Es gibt zahllose derartige Bestimmungen, die für die Reinheit der alten Zunft sorgten. Eine hohe Auffassung von der Arbeit und ihrem Wert, von der Stellung des meisterlichen Mannes, der zugleich auch die Wehrkraft der Stadt bildete, geht durch Brauchtum, Recht und Gewohnheit der Zunft. Um 1509 heißt es: „Wenn wir arbeiten alle nach Gottes Gebot, so arbeiten wir nicht allein umb des Gewinstes willen, denn das ist kein Segen und bringt Schaden der Seele. Der Mensch soll arbeiten um der rechten Ehre Gottes willen, der es geboten, und um den Segen des Fleißes zu haben, der in der Seele liegt. Und wer nit danach trachtet und nur suchet Geld und Reichtum zu scharren mit sin Arbeit, der handelt schlecht und sin Arbeit ist

Wucher" (96). Ähnlich heißt es bei den Steinmetzen: „Wenn die Arbeiten gar fleißig und künstlich gemacht sind, so haben Gott und die Menschen daran Freude und ist auch rechte Arbeit, wenn künstliche Menschen durch ihrer Hände Werk in schönen Gebäuden und Bildnissen aller Art die Ehre Gottes mehren und die Menschen sanft machen in ihrem Gemüte, daß sie Freud haben an schönen Dingen und andächtiglich alle Handwerk und Kunst ansehen, als eine Gabe Gottes zu Nutzen, Behäglichkeit und Erbauung der Menschen" (97).

4. Der Anfang der bürgerlichen Schule.

Die Kirche in der Verteidigung. Eine Ausbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen gab der mittelalterliche Zunftmeister seinem Lehrling nicht; und doch wurden diese Fähigkeiten immer notwendiger, je mehr die deutschen Städte im 12. und gar im 13. Jahrhundert zu Mittelpunkten des damaligen Weltverkehrs heranwuchsen. Der deutsche Kaufmann konnte nicht mehr mit dem Kerbholz und dem Gedächtnis allein seine Geschäfte übersehen. Er mußte Buch führen, Briefe schreiben und Rechnungen ausstellen. Der größere Handwerker wurde bald in die gleiche Lage versetzt.

Mochte der ritterliche Herr auf seiner Burg schließlich auch ohne diese Kenntnisse auskommen und die wenigen Briefe, die er schrieb oder empfing, seinem Hauskaplan überlassen — obwohl wir gesehen haben, daß viel Ritter auch selber lesen und schreiben konnten —, für den wohlhabenderen Bürger der mittelalterlichen Stadt wurde die Kenntnis der Schrift, der Rechenkunst, aber auch die Fähigkeit, sich brieflich auszudrücken, immer unentbehrlicher.

Und nun zeigte sich, daß der einst durch die Christianisierung geschaffene Zustand des völligen Bildungsmonopols der Geistlichkeit unhaltbar wurde. Vielleicht war es vorher den Menschen gar nicht so aufgefallen, daß es eine Bildung außerhalb der kirchlichen Leitung und Beeinflussung nicht geben durfte, daß man eigentlich Bücher nur zu kirchlichen Zwecken schreiben, Bildung nur für die Kirche erwerben durfte, daß die Geistlichkeit fast alle außerhalb ihrer Überwachung stehenden Bildungsmöglichkeiten abgeschnitten hatte. Nun aber wurde dies als immer unerträglicher empfunden. Nicht der Wille nach geistiger Freiheit, sondern die einfachen praktischen Bedürfnisse des täglichen Lebens drängten die Städte des deutschen Mittelalters auf die Schaffung deutscher Schulen hin.

Der Ruf nach dem Lehrer in der eigenen Sprache steht am Anfang der Geschichte des „deutschen Schulmeisters".

Der Geistlichkeit war dies sehr unangenehm. Der Bußprediger David von Augsburg verwarf alle weltliche Bildung; die Laien brauchten keine Geistesbildung neben dem, was ihnen die Priester von der christlichen Lehre ver-

mittelten. Berthold von Regensburg, einer der sympathischsten Prediger (gestorben 1272), der mit Ernst gegen manche Bedrückung des Bauern aufgetreten ist, war doch durchaus Gegner einer wissenschaftlichen Bildung der Laien: die Priester sollten in den beiden Büchern der Bibel lesen, die Laien fänden alles, was dem Leib und der Seele fromme, in den beiden Gottesbüchern Himmel und Erde; jeder solle nur zufrieden sein und dort stehenbleiben, wo ihn das Schicksal hingestellt habe. Und das war die Meinung eines menschlich durchaus aufgeschlossenen Bußpredigers. Wie mußten dann erst die anderen denken! Wenn selbst in dem kaiserlich gesonnenen, niemals zur gregorianischen Partei übergegangenen Kloster St. Gallen der Mönch Ekkehardt IV. (gestorben 1060) die Meinung vertrat, daß die Engel lateinisch, die Teufel aber deutsch redeten, so kann man sich ungefähr ausmalen, mit welcher Abneigung man in den Kreisen der Geistlichkeit einer deutschen Bildung gegenüberstand.

Die Domschulen waren in dieser Hinsicht nicht viel anders als die Klosterschulen. Es gab unter ihnen durchaus berühmte Lehrstätten, so Trier, Mainz und Köln. Mainz war besonders unter Heinrich III. bevorzugt; Hildesheim blühte im ausgehenden 10. Jahrhundert unter dem Scholastikus Thankmar, der wieder den großen Bischof Bernward von Hildesheim, den Erzieher Ottos II., und den Kaiser Heinrich II. ausgebildet hat. Freising war besonders für Bayern, Magdeburg für Niedersachsen und die slawischen Lande die gesuchte Ausbildungsstätte der Geistlichkeit. Die Laien aber hatten von diesen Schulen sehr wenig. Immer stärker drängten sie auf Schaffung eines Schulwesens, das ihren Bedürfnissen entsprach.

Sehr wohlhabende Bürger hielten sich einen Geistlichen als Hauslehrer. Eifersüchtig aber war der Domscholaster bestrebt zu verhindern, daß sich etwa daraus eine Schule entwickelte. „Wer immer von den Bürgern seine Kinder oder andere aus seiner Familie, die in seinem Hause wohnen, durch einen Geistlichen in seinem Hause unterrichten lassen will, so wird ihm dies erlaubt, während es ihm nicht erlaubt ist, andere Schüler unter dem gleichen Vorwand zugleich mit den vorhergenannten von demselben Geistlichen unterrichten zu lassen" (98), heißt es in der Schulkonvention von Ypern, die als Ergebnis einer scharfen Auseinandersetzung zwischen der Bürgerschaft und dem Domscholaster abgeschlossen wurde.

Das mochte vielleicht einem sehr reichen Kaufmann genügen, aber nicht der breiteren Schicht des Bürgertums und dem strebsamen Handwerksmeister. Dieser kämpfte um bessere Bildungsmöglichkeiten für seine Kinder. Hier

stand ihm überall das Unterrichtsmonopol des Domscholasters entgegen. Mit den sonderbarsten Gründen mußten die Stadtverwaltungen eigene Schulen durchsetzen. Als 1267 die Stadt Breslau von der geistlichen Behörde die Einrichtung einer Schule an der Magdalenenkirche erkämpfte, mußte sie es damit begründen, daß der Schulweg für die Kinder zu Schulen außerhalb der Mauer zu weit und „wegen der zerbrechlichen Brücken über die Flüsse, der Menge der Menschen, Wagen und Pferde an diesen Brücken" (99) zu gefährlich sei. Mit ähnlicher Begründung erreichte die Bürgerschaft von Lübeck 1252 die Einrichtung von Elementarschulen. Solche setzten sich dann mehr oder weniger unabhängig von der Kirche durch; fast immer aber erst nach höchst langwierigen Kämpfen. In Bautzen nahm der Scholastikus des Domkapitels das Besetzungsrecht für die Schulen in Anspruch, und noch 1364 entschied Kaiser Karl IV. den Streit zwischen Kapitel und Stadt zugunsten der Geistlichkeit. Armselig genug war der Lebensraum, der diesen städtischen Schulen gelassen wurde. In Breslau durften sie nur das ABC, das Vaterunser, Gloria, Glaubensbekenntnis, Bußpsalme, Gesang und die Anfangsgründe des Lateinischen lehren. Die meisten dieser Schulen standen unter stärkstem kirchlichen Einfluß, die Lehrer wurden von der Kirche bestellt, der Ausbildung der Schüler im Kirchengesang galt fast die Hauptarbeit. Diese Schulen durften „ihre Zöglinge nicht über die Elemente der geistlichen Gelehrsamkeit als Lesen und Schreiben und die Anfangsgründe der lateinischen Sprache hinausführen" (100). Gelegentlich hielt sogar „zur größeren Ehrung der Kirche" die Geistlichkeit am Vorrecht des Gesangsunterrichtes fest. In Hamburg, wo es zu einem außerordenlich schweren Kampf der Bürgerschaft mit der Kirche über diese neuen Schulen kam, wurde ausdrücklich bestimmt: „Der Scholastikus von Hamburg ... wird die genannten neuen Schulen halten und unter seiner Obhut haben mit dem Recht, mit dem er die Schulen von St. Marien gehalten hat, und wird einen Lehrer nach seinem Willen einsetzen" (101). Der Lehrer sollte aus den Schulgeldern besoldet werden; falls dieses nicht ausreichte, hatte der Rat Zuschüsse zu leisten; auch trug er die Baupflicht. Der Kampf in Hamburg hat allein neun Jahre lang gedauert. Als in Lübeck der Rat eine Schule bei der Marktkirche einrichtete, bekam er die Erlaubnis nur „unter Vorbehalt des Rechtes des Scholastikus der Hauptkirche" (102).

Bleiern lastete der Druck des geistlichen Unterrichtsmonopols auf diesen kleinen deutschen Schulen. Die Kirche wußte wohl, warum sie mit solchem Eifer das Bildungswesen unter Aufsicht hielt. Das Volk konnte ja anfangen

zu denken. ... Es hatte sich nämlich in einigen Fällen schon gezeigt, wohin dieses selbständige Denken führte. Die Katharer Südfrankreichs hatten bereits eine Bibelübersetzung in provenzalischer Sprache, und der Ketzerrichter Rainer sagt: „Den Text des Neuen Testamentes und einen großen Teil des Alten können sie im Volke auswendig" (103); mit diesen Kenntnissen aber widerlegten sie die Lehren der Kirche. Auch die Waldenser besaßen bereits im 12. Jahrhundert ein recht ausgedehntes Schrifttum in ihrer Volkssprache, und mit der großen Bewegung der „Brüder des freien Geistes", auch Begharden genannt, die eine wunderbar tiefsinnige Lehre von der Gottinnigkeit der Welt und des hohen Menschengeistes vertraten, hatte die Kirche einen außerordentlich schweren Kampf zu kämpfen. Standen doch selbst einzelne hohe Geistliche, auch Meister Ekkehard, dieser Lehre nahe. Gerade diese Ketzerei hatte ein ausgedehntes Schrifttum von vielfach ergreifender Schönheit und Innigkeit entwickelt. Die Kirche konnte es nur als eine schwere Gefahr ansehen, wenn die Zahl der Menschen zunahm, die in der Lage waren, diese heimlich von Hand zu Hand gereichten Schriften zu lesen, deren pantheistische Stimmung der deutschen Volksanlage so sehr entsprach. Ihr mußte die Möglichkeit als schwere Gefahr erscheinen, daß sich eine Religionsform verbreitete, die dem Volke innerlich mehr zusagte. Nur wenn die Bildungsmittel streng überwacht wurden, erschien es der Kirche möglich, das Umsichgreifen dieser „Ketzereien" zu verhindern. Sie mußte zur eigenen Sicherheit auf eine möglichste Beschränkung der Laienbildung bedacht sein. Denn wer sicherte sie davor, daß nicht auf diese Weise ihre ganze Herrschaft über die Geister zum Einsturz gebracht wurde? Immer wieder hören wir, daß die Inquisition „Bücher und Schriften in der Volkssprache streng überwacht und unterdrückt" (104). Sie hatte von ihrem Standpunkt aus allen Grund dazu; denn alle diese Sekten und Bewegungen, so verschieden auch Waldenser, Katharer, Brüder vom freien Geiste und Winkler sein mochten, darin stimmten sie überein, daß jedermann ein Priester Gottes sein könne, auch ohne ordiniert zu sein. Daher verwarfen sie den Klerus als einen auf rein menschlicher Einsetzung beruhenden Stand und priesen geradezu das Lernen in den Volkssprachen, die nicht schlechter als Latein seien. Auch gegen die bevorzugten geistlichen Studien sprachen sie sich aus und erklärten „die Universitäten von Paris, Prag und Wien und die anderen als nutzlos und als eine Pest der Zeit" (105). Erbittert lärmt der Ketzerrichter Pilichdorf gegen diese Lehre vom allgemeinen Priestertum, die zugleich die Einkünfte wie das Bildungsmonopol der Geistlichkeit bedrohte: „Siehe", sagt er, „Christus,

der eine solche Macht hatte, daß er mit einem Worte Tote auferweckte und unzählige Wunder verrichtete, wollte sein Lehramt durch das Lesen der Schrift bestätigen und zeigte deutlich, die müssen die Schrift kennen, welche das Volk lehren. Du Waldenser aber, du Ketzer und Esel, kennst die Schrift nicht, verdammst die Studien, verwirfst das Lateinische, das dir unbekannt ist, weißt nichts vom Hebräischen und Griechischen, und wenn du auch von der Schrift in der barbarischen Muttersprache einige Kenntnisse hast, so verstehst du nur einen Teil, den andern nicht. Da du sie nicht verstehst, bist du ein blinder Blindenleiter und fällst mit ihnen in die Grube" (106). Man hört noch heute die Angst heraus, die hinter diesem Protest stand.

Aber die Befreiung der Geister setzte sich Stück für Stück durch. Hinzu kam, daß die eigentlich geistliche Schulbildung Auflösungserscheinungen zeigte. Schon früh war es üblich gewesen, daß junge Kleriker von einer Schule zur andern zogen und sich vor allem in Paris ansammelten. Manch einer von ihnen fand von der Straße nicht mehr den Weg zu einem ordentlichen Leben oder mindestens nicht in den geistlichen Beruf. Von Paris sagt der Dichter Hugo von Trimberg:

„Manger hin ze Paris vert,
Der wenic lernt und vil verzert;
So hat er doch Paris gesehen."

Wir kennen diese fahrenden Schüler heute fast nur aus ihren lateinischen Wanderliedern, einer derbfrischen, weinseligen, gelegentlich reichlich lüsternen Dichtung. In Wirklichkeit waren sie zeitweilig eine wahre Landplage. Früh begegnen uns in den Reihen dieser fahrenden Schüler allerlei mehr oder minder verbummelte Existenzen; es entwickelte sich der üble Brauch, daß ältere Schüler, die sogenannten „Bacchanten", sich einen oder mehrere jüngere Schüler hielten, die für sie betteln und stehlen mußten, wobei diese kleinen „Schützen" oft schrecklich tyrannisiert wurden. Die Geistlichkeit hatte ursprünglich in diesen Scholaren noch Anwärter auf den geistlichen Stand gesehen, begann aber, als das Treiben zu arg wurde, diese von sich abzuschütteln, so gut sie konnte. „Weil die fahrenden Schüler, die im Volke ‚Curhardini' genennt werden, ein vor Gott abscheuliches Leben führen, das priesterliche Amt verdrehen, damit bei den Laien Ärgernis erregen ... hat diese Synode beschlossen, daß kein Geistlicher sie aufnehmen oder ihnen etwas geben soll. Tut er es doch, soll er von seinem Oberen suspendiert und streng bestraft werden. Es soll auch kein Scholar in den Chordienst oder zum Besuch

der Schule aufgenommen werden" (107). In der Tat hören wir, daß Geiſtliche exkommuniziert wurden, die ſolche fahrenden Schüler mit Almoſen unterſtützten. Abt Arnold von Hersfeld ließ dieſen wüſten Knaben ſogar eine Prügelſuppe verabreichen, wenn ſie in ſeinem Kloſter bettelten, und trug dadurch allerdings unwiſſentlich zum „Martyrium" des Heiligen Haimerad bei, der ihm als fahrender Schüler in Hersfeld zulief (108). Im allgemeinen aber kämpfte die Kirche dieſes wirklich zum Unweſen entartete fahrende Scholarentum nieder. Wohin ſollten nun dieſe jungen Leute gehen, wenn ſie einmal älter und geſetzter geworden und nicht auf der Landſtraße verkommen waren?

Nikolaus von Bibera, der uns ein farbenprächtiges Bild dieſer fahrenden Schüler entwirft, zeigt auch den Ausweg, den ein Teil von ihnen, zum geiſtlichen Beruf verdorben, einſchlug:

Noch ſoll dies man erfahren. Es ſind da (in Erfurt) wohl tauſend Scholaren;
Unter ihnen befinden ſich Gauner und Diener der Sünden,
Die mit Würfel hantieren, auf Lug und Trug nur ſtudieren.
Lernen iſt ihnen ein Greul, nur der ehrende Nam' iſt ihr Anteil.
Andre verführet die Art, die oft ſchon ein Sittenverderb ward:
Mancher, wenn um ſeine Zeit, hat zum Diebshandwerke die Frechheit;
Einige könnten wohl was leiſten, wenn ſie ihre Unluſt
Bannten und ihre Stumpfheit; doch nicht ertragend die Arbeit
Und feind jeglicher Müh', ſind manchmal ſo roh ſie wie Rindvieh.
Selbige Schülerfratzen, die möcht' ich vergleichen mit Katzen,
Die einen Fiſch empfangen wohl mögen zur Koſt, doch nicht fangen.
Was fängt ſo einer an, wenn die Weihe des Geiſtlichen etwan
Ihm mit Recht man verſagt und die Scham ihm das Blut ins Geſicht jagt?
Läuten lerne der Narr, er bedien' als Küſter den Altar,
Wähle des Glöckners Fach, da der Philoſophie er nicht oblag" (109).

Die erſten bürgerlich-weltlichen Schulen. Manch einer von dieſen Scholaren wird, reifer geworden, ſeine Kenntniſſe im Schulunterricht noch verwandt haben. Denn wir können feſtſtellen, daß mindeſtens ſeit dem Beginn des 14. Jahrhunderts in größeren und kleineren Städten, in den hochentwickelten Teilen der Niederlande und Teilen des Rheingebietes ſchon in den kleinen und kleinſten Städten Schulen vorhanden waren. Man nannte ſie wohl Schreibſchulen, auch Klipp- oder Winkelſchulen. Sie waren ent-

weder von der Stadtverwaltung selber eingerichtet und wurden dann oft vom Stadtschreiber, der zugleich „Stuhlschreiber", d. h. Gerichtsschreiber war, gehalten, oder sie waren manchmal auch einfach reine Erwerbsunternehmen. Der Einfluß und die Bedeutung der Zünfte zeigte sich darin, daß der „Schulmeister" ganz zünftig „Gesellen" annahm, die bei ihm das Lehramt lernten; vielfach gab es daneben besondere Rechenmeister.

Sonderbar muten uns vielfach auch die Formen an, in denen diese alten Stadtschulen verwaltet wurden. Der Schulmeister, Magister oder Rektor genannt, mietete sich Gehilfen oder Unterlehrer (Locati, Socii). Ein Kantor, zum Unterschied von dem Stiftskantor Succentor genannt, leitete den Gesangunterricht. Der Gesang spielte überhaupt in diesen alten Schulen eine erhebliche Rolle; bei jeder größeren Veranstaltung, bei jedem kirchlichen Fest mußten die Schüler singen.

Ebenso eigenartig liegen die Verhältnisse auf dem Gebiet des Schulgeldes und der Schulerhaltung. In Nordhausen etwa finden wir 1394 einen Vertrag, den der Scholaster des Stiftes Werner Kahle samt einigen anderen Domherren mit dem Rate der Stadt über das Schulgeld und die Lehrergebühren abschloß und der folgende Bestimmungen enthält:

1. Am Gregoriusfeste, wenn die Knaben dargebracht (eingeführt) werden, gibt man 6 Pfennige, Brot und Heringe, nach Belieben der Eltern, und damit ist der Knabe gelöst von aller Zahlung an den Rector bis zu Michael; da gibt er Schulgeld für einhalb Jahr. 2. Das Schulgeld für die Rectoren beträgt 3 Schillinge zu Michaelis und 3 Schillinge zu Walpurgis. 3. Für die ersten Initialen gibt der Knabe dem Meister 2 Pfennige. 4. Zum Jahrmarkte bekommt der Rector 1 Pfennig und der Geselle, unter welchem der Knabe sitzt, 2 Pfennige, der Succentor von denen, welche die Singstunden besuchen, 2 Pfennige, von den andern nichts. 5. Zum Neujahr bekommt der Rector 1 Pfennig, der Geselle, bei welchem der Knabe sitzt, 2 Pfennige, der Succentor von den Singeschülern 2 Pfennige. 6. Am heiligen Abende vor S. Thomas, wenn die Knaben ausgetrieben werden (vermutlich: wenn die Schulen für das laufende Jahr geschlossen werden, am 20. Dezember) bekommt der Rector ein Licht, 1 Pfennig wert, oder statt dessen 1 Pfennig, der Geselle, bei welchem der Knabe sitzt, 2 Lichte. Die Größe der Lichte steht im Belieben der Eltern. 7. Für den Anfang der Bücher wird nichts gegeben, auch nichts nach Beendigung des Donatus und der Regeln. Nach Beendigung des Cato werden 2 Pfennige gegeben, nach Beendigung des Facetus 2 Pfennige. 8. Vom ersten Theile des Alexander wird gegeben: beim Anfang nichts, dann fünfmal nach der üblichen Weise als Ergötzlichkeit (pastus — refectio, convivium) von jedem Knaben 2 Pfennige. 9. Singegeld bekommt der Succentor zweimal jährlich, am 1. Advent und am Gregoriusfeste, jedesmal 2 Pfennig, doch nur von den Singeschülern. 10. Wenn den Knaben bei einem Totenamte Geld (denarii, Pfennige) gegeben wird, so behalten sie es nicht, sondern der Meister nimmt es von seinen Knaben und die Gesellen nehmen es von den ihrigen. 11. Wer 4 Wochen nach

Michael oder nach Walpurgis in die Schule kommt, bezahlt das ganze Schulgeld für das Halbjahr, weil er nicht zur bestimmten Zeit eingetreten ist. 12. Wer innerhalb der Stadtmauer wohnt (in der Oberstadt) und die Schule in der Neustadt besucht, gibt dem Meister das ganze Schulgeld; der andern Gebühren ist er frei. 12. Die Mittagstische (für die fremden Schüler, auch wohl die Gesellen) sollen nach gewohnter Art verteilt werden oder danach, wie die Eltern der Knaben mit den Gesellen sich verständigen" (110).

Der Grundsatz, daß der Lehrer von jedem einzelnen Schüler bezahlt wurde, hat sich sehr lange erhalten. Wir finden ihn mit aller Deutlichkeit unter zahlreichen anderen ähnlichen Fällen auch noch in der „Ordnung der teutschen schulmaister zu Augspurg, erkannt und bestett durch ainen ersamen rat auf den 10. septembris anno 1551"; es heißt da:

„Es soll kein schulmaister von ainem knaben zur quattemper mer fordern dann drei patzen. Wirt im aber etwas weiters aus der eltern gutwilligkait zu verehrung gegeben, soll (es) kainem entnommen sein.

Es soll auch kain schulmaister ainen knaben aufnemen, der aus ainer andern schul also genomen, daß dem vorigen schulmaister sein belonung nit geraicht worden sei.

Were es sach, daß ain knab vor dem zil der quattemper one mercklich ursach aus der schul genomen wurde, will ain ersamer rath haben, daß dem schulmaister volkomne belonung der gantzen quattemper geben werde. Wo aber kranckhait oder ander ursachen wären, soll der schulmaister nichts ungebürliches erfordern, sondern sich nach gestalt der sachen halten.

Desgleichen, ob etliche ire kinder zu ainer oder mer stunden zu ainem teutschen schreiber oder rechenmaister under der verordneten zeit der lateinischen schul schicken wurden, sollen sie doch dem lateinischen schulmaister seinen vollen lon geben" (111).

Dieser eigenartige Brauch hing aufs engste damit zusammen, daß man ja die Schulen als eine nutzbare Einrichtung, als ein Unternehmen, das Erträgnisse abwerfen sollte, ansah. Schulen konnten Gegenstand eines Lehnsvertrages sein, die Patronatsrechte über die Schulen konnten verkauft werden, wie etwa der Herzog Albrecht II. von Mecklenburg sein Patronatsrecht über die St. Marien-Schüler dem Magistrat zu Rostock, die Fürstin Anastasia von Mecklenburg 1279 ihr Patronatsrecht über Kirchen und Schulen in Wismar dem dortigen Magistrat abtrat.

Die Schulen sollten Geld bringen, mindestens durften sie nichts kosten. Der Widerstand der Geistlichkeit gegen die Einrichtung städtischer Schulen war so auch in gewisser Hinsicht finanziell begründet. Sie fürchtete von der Einrichtung der Stadtschulen Schmälerung ihrer Einkünfte aus den Domschulen; und selbst wo der Bischof nur das Oberaufsichtsrecht über die Schulen hatte, versuchte er so viel daraus zu ziehen, daß man es ihm seitens der Stadt lieber abkaufte. Der Schullehrer seinerseits mußte nun auch sehen,

zu dem Seinigen zu kommen, und so finden wir etwa in Hamburg dauernde Klagen der Bürgerschaft „dat de Börger-Kinder, de thor Scholen gahn, baven de Concordien (wider die Verträge) beschweret würden, so dat dat Lohn merklicken ist verhöget und de Scholmesters dagelicken wat nies erdenken" (112).

Vielfach sicherten die Städte sich frühzeitig das Recht, eigene Schulen anzulegen, um auf diese Weise von vornherein die Geistlichkeit auszuschalten. So taten es etwa die Städte der deutschen Ostland-Rücksiedlung Demmin 1301, Köslin 1368, aber auch Stendal 1351; ja man bewarb sich beim Kaiser um die Verleihung des Rechtes zur Anlage städtischer Schulen, wie es Mühlhausen 1349 tat. Die Oberaufsicht des Bischofs auszuschalten, gelang nur an einigen Stellen, so daß dann, wie etwa in Nürnberg, einige Ratsherren die Schulaufsicht führten.

Es entwickelten sich zwei Gruppen von Schulen: einmal die armseligen kleinen Schreibschulen der Städte, in denen oft nicht mehr als etwas Religionsunterricht, Lesen und Schreiben gelehrt wurde, daneben dann aber die Lateinschulen der Städte, die von einem „Schulmeister" oder Rektor geleitet wurden, der dem Magistrat zu versprechen hatte, daß er mit Hilfe seiner Gesellen, des Succentors und der Lokaten als ein getreulicher Kinder- und Schulmeister die „Schüler zum Lateinlernen und beständigen Lateinsprechen anhalten und sich selbst eines guten und anständigen Wandels befleißigen" wollte (113). Der Vertrag sah in seiner juristischen Grundform nicht anders aus wie etwa die Konzession zum Betrieb eines Bergwerkes. Wie bei einer solchen mittelalterlichen Bergwerkskonzession der Kaiser oder Landesfürst dem mutenden Bergmann auf einige Jahre das Recht gab, bis in die ewige „Teufe" Metalle und Erzschätze abzubauen, ihm dabei aber zugleich vorschrieb, welche Leistungen er dafür an den Landesherrn zu erbringen und nach welcher Taxe er seine Arbeiter zu entlohnen und zu welchem Preise er sein Metall zu verkaufen hatte, so schrieb auch ein solcher mittelalterlicher Magistrat dem Lehrer vor, daß er auf ein Jahr — meistens wurden die Verträge für nicht länger abgeschlossen — gegen ein genau festgesetztes Unterrichtsgeld die Schüler zu unterrichten habe und welche Leistungen er dafür erbringen mußte.

Von einer Besoldung des Lehrers durch die Stadt war keine Rede, soweit nicht mit der Schule eine alte Kirchenpfründe verbunden war. Die Pfründen wurden oft von der Kirche der Schule zugewandt, damit diese als Gegenleistung ihre Zöglinge für die kirchlichen Veranstaltungen zur Verfügung

ſtellte. Da ſich außerdem an den einzelnen Kirchen die Stiftungen für Seelenmeſſen häuften und nach kirchlichem Recht gar nicht jeder Prieſter unbeſchränkt Meſſen leſen kann, etwa gar mehrere an einem Tag, ſo gab es bald eine Menge von Stiftungskapitalien, die nicht ihrem eigentlichen Zwecke zugewandt werden konnten. Falls nun der Rektor zugleich auch Geiſtlicher war, hatte er außer anderen kirchlichen Geſchäften einen Altar zu verſorgen und vor dieſem Meſſen zu leſen. Die Erträgniſſe aus den Stiftungen hierfür erhielten ihn. Eine reinliche Trennung von Schule und Kirche war alſo in keiner Weiſe erreicht. Ja, wenn eine Stadt beſonders ſparſam wirtſchaftete, konnte ſie leicht auf den Gedanken kommen, einen Geiſtlichen an die Spitze ihrer Stadtſchule zu ſetzen, weil dieſer ja durch ſeine kirchlichen Altarpfründen verſorgt und außerdem als Unverheirateter billiger als ein anderer Schulmeiſter war. Nicht einmal Reparaturen der Schulgebäude zahlten im allgemeinen die Städte. In Hannover mußte der Lehrer (Rektor der Stadtſchule) eine auf dem Schulgebäude liegende jährliche Grundlaſt zugunſten der Pfarre zu St. Georg aus eigener Taſche bezahlen und ſogar ausdrücklich dafür dem Magiſtrat Bürgen ſtellen. So ſehr galt der „Schulmeiſter" als Handwerker, daß man von ihm die Zahlung einer ſolchen Grundlaſt mit demſelben guten Gewiſſen verlangte, wie etwa der ſtädtiſche Apotheker oder ein Bäckermeiſter eine ſolche Laſt auf dem Grundſtück übernehmen mußte, auf dem er ſein Gewerbe trieb.

Der Rektor ſeinerſeits bezahlte nun ſeine Unterlehrer. Wie er mit ihnen finanziell fertig wurde, war ſeine Sache; er war der Obrigkeit lediglich dafür verantwortlich, daß ſie etwas taugten. In Hannover mußte er ſich verpflichten: „Dat hee will anneymen gude Geſellen und einen guden Cantorem" (114).

Sicher war das Leben dieſer Unterlehrer recht ärmlich, nur wenige mögen ſich durch Abſchreiben und ähnliche Arbeiten etwas hinzuerworben haben; einzelne nahmen ſich der reicheren Schüler an und führten über ſie eine Art Aufſicht. Vielfach, ſo in Hamburg, in Neuruppin, in Altenburg und wahrſcheinlich noch in ſehr vielen andern Städten bekamen ſie Freitiſche. Ja, es kam vor, daß auch der Rektor der Schule ſelber auf den Freitiſch angewieſen war, wie es in Altenburg ausdrücklich hieß, daß „der Oberſchul-Meiſter und Kirchner auf dem Schloſſe die Koſt der Amtleute, Schüſſeln und jeglicher auf den Abend alle Tage eine Kanne Bier zum Schlaftrunk, und jeglicher ein paar Lichte erhalten ſoll, damit ſie die Ablaß-Meſſe in der St. Georgen-Kirche mitſingen, und deſto fleißiger ſeyn ſollten" (115).

Unter so armseligen und oft unwürdigen Verhältnissen konnte ein großer Teil dieser Lehrer in der Tat nicht viel bieten. Noch zu Luthers Zeit war der Zustand nicht ganz überwunden, daß frühere fahrende Schüler einen erheblichen Prozentsatz der Lehrer stellten und nicht gerade Musterbeispiele der Sittlichkeit waren, wie Luther selbst sagt: „Weil sie (die Städte) jetzt nicht wollen neren, noch halten frumme, ehrliche, züchtige Schulmeister und Lehrer, so sollen sie dafür kriegen Lokaten, Bacchanten, grobe Esel und Tölpel, wie sie vorhin gehabt haben, die ihre Kinder mit großer Unkost und Geld dennoch nichts anders lehren, denn eitel Esel seyn."

Aber auch inhaltlich unterschieden sich die lateinischen Stadtschulen von den Klosterschulen noch nicht wesentlich. Auch bei ihnen fehlte in erschreckendem Maße jedes Verständnis für die Dinge, die über den Rahmen des lateinischen Buchwissens hinausgingen. Was der Ritterknabe als selbstverständlichen Bestandteil seiner Erziehung genoß, eine gesunde, naturnahe körperliche Ausbildung, fehlte hier völlig. Es war schon so, wie ein alter Pädagoge des vorigen Jahrhunderts sagt:

„In den Schulen des Mittelalters ward ferner ausschließlich nach Büchern unterrichtet. Und außer den libris artium grammaticalium waren in den höheren Schulen nur noch Bücher über die artes logicales et naturales, worin die damals übliche scholastische Philosophie, ein seltsames Gewebe von Scharfsinn und Aberwitz, vorgetragen wurde, im Gebrauch. Da aber auch die wenigen in Anwendung kommenden Bücher immerhin selten waren, so verbreitete sich in weitester Ausdehnung die beliebte Diktiermethode, wobei der Lehrer dem Schüler das betreffende Pensum in die Feder diktierte und alsdann zerlegte und zergliederte bis in die allerkleinsten Teile. Alles was nun außerhalb des Bereiches der Dialektik, Grammatik und Rhetorik lag, galt nicht als Gegenstand des Unterrichts. Ebensowenig ward als Unterricht gerechnet, was man auf andere Weise als durch das Buch oder durch das Diktieren des Lehrers lernte. Geographie und Geschichte kannte man nicht. Es war schon genug, zum kirchlichen Gebrauch den aus 24 lateinischen Versen bestehenden Kalender, Cisio-Janus, eine Erfindung des 10. oder 11. Jahrhunderts, gelernt und begriffen zu haben oder späterhin etwas astrologische Kenntnisse zu erlangen. Sich um die zunächst liegenden Gegenstände der Heimat, um Berg und Tal, Fluß und Baum, Feld und Tier in der Schule zu kümmern, war unerhört. Ja die Geistlichen suchten absichtlich den Sinn ihrer Schüler von der Natur abzulenken, jenem großen Buch, aus dem der alliebende und mächtige Gott in so vernehmlicher Stimme zu uns redet. So zog man sich selbst den Boden weg unter den Füßen und ließ sich die reichsten Hilfsmittel einer menschenwürdigen Bildung entgehen. Man machte den Unterricht zu einer Plage für Lehrer und Schüler und stempelte die Schulräume zu finsteren, verhaßten Räumen, an welchen die Draußenstehenden mit einer Art Scheu und Angst vorübergingen ... Wie es der Kirche von jeher eigen gewesen ist, den Leib und seine Pflege möglichst hintan zu stellen, so finden wir auch in den Schulen des Mittelalters ein gänzliches Außeracht-

lassen der Rücksichten, die zu beobachten sind bei der Entwicklung des kindlichen Körpers. Möglichste Beschränkung der für das Kindesalter so notwendigen Bewegung, möglichstes Zurückdrängen der kindlichen Lust, die so gern und so oft bei den kleinen Gesellen hervorbricht, möglichste Entsagung in bezug auf die Bedürfnisse des Leibes — das waren Zeichen für die Schulen der Geistlichen" (116).

Man lernte Latein noch immer nach dem Donatus, der einst im 4. Jahrhundert den heiligen Hieronymus unterrichtet hatte, nach den grenzenlos langweiligen Glossen und Regeln, die der französische Benediktiner Remigius im 11. Jahrhundert zum Donatus geschrieben hatte, nach der auch nicht viel besseren Sprachlehre des Maximianus und war, ohne daß dies einen Fortschritt darstellte, im 13. Jahrhundert zum Doktrinale des bretonischen Franziskaners Magister Alexander aus Dole übergegangen, der in endlos langen Versen, die den Schülern „eingebläut" wurden, die Regeln für den Gebrauch der lateinischen Sprache angab. Den Donatus und das Doktrinale, das apostolische Symbolum, die sieben Bußpsalmen und die Kirchengesänge lernte man auswendig. Aus dem klassischen Latein gab es lediglich die moralischen Sätze aus Cato; daneben las man wohl auch die lateinische Auswahl des Theodulus. Von der großen klassischen Literatur lernte man so gut wie nichts. Man nahm im allgemeinen nur die christlichen Autoren des spätesten Rom, unter denen der Boethius jedenfalls noch hervorleuchtete. Das Ergebnis war das vielgerühmte echte Mönchslatein, nicht ganz so komisch, wie man es verspottet hat, aber einem echten Lateiner ziemlich unverständlich, voll von fremden Redewendungen und unschön. Das allerdings vermochte man einigermaßen fließend zu schreiben und zu sprechen. Es hatte auch den Vorteil, eine wirkliche europäische, allgemein angewandte Verkehrssprache zu sein. Wer auf Bildung Anspruch machen wollte, brauchte es: der Jurist, dem „Justinianus die Ehren gab", der Mediziner, der sich mit den aus dreiviertel verstandenem Arabisch in schlechtes Latein übersetzten Werken der großen maurischen Ärzte plagte, der Verwaltungsmann und Staatsmann, der immer wieder auf lateinisch geschriebene Urkunden zurückgreifen mußte. Dort, wo die Volksdialekte und Sprachen noch nicht zur Schriftsprache geworden waren, hat sich dieses mittelalterliche Mönchslatein lange gehalten. In Ungarn etwa war es bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts als das viel belächelte und berüchtigte „Husaren-Latein" Verwaltungssprache. Wenn man dazu noch bedenkt, daß Tinte und Feder selten und teuer waren, daß nur wenige Schüler ein eigenes Buch und meistens nur Abschriften aus den Schulbüchern besaßen, so rundet sich das Bild. Luther etwa hat in seiner

Jugend auf der Mansfelder Schule nicht gerade Gelegenheit gehabt, tiefe Wissensschätze anzusammeln. Sein früher Biograph Mutheſius erzählt von ihm: „Dies Knäblein hat in der lateiniſchen Schule zu Mansfeld ſeine zehn Gebote, Kinderglauben, Vaterunſer, neben dem Donat Grammatika, Ciſio-Janus und chriſtliche Geſänge fein fleißig und ſchleunig gelernt“ (117). Luthers Meinung ſelber über dieſe Art Schulunterricht iſt recht ungünſtig: „Offenbar iſt es auch, wie bei ihnen die Schulen gehalten, und obwohl die frommen gutherzigen Leute mit ihren Almoſen williglich dazu gedienet, ſo weiß man doch wohl, was man gemeiniglich für praeceptores und Schul-Meiſter gehalten, welch eine große barbaries und Unverſtand in allen Künſten geweſen, und die Kinder nur zur Superſtition und Aberglauben gezogen“ (118).

5. Die deutsche Schule unter der Einwirkung des Humanismus, der Reformation und Gegenreformation.

Das Bildungsstreben der Humanisten. Man kann das mittelalterliche Latein gleichsam als eine lebendige Sprache bezeichnen. In ganz Europa war es den Gebildeten in Wort und Schrift geläufig. Wer es sprach, konnte von Spanien bis Polen und von Norwegen bis Sizilien auf Verständnis rechnen. So bildete es sich auch weiter und mußte sich weiterbilden, nahm neue Formen und Wendungen auf, unterlag den Einflüssen derjenigen, die es sprachen und aus ihrem nichtlateinischen, ganz überwiegend germanischen Sprachempfinden formten. Cicero hätte sich allerdings über eine Rede in Mönchslatein die Ohren zugehalten.

Von Italien aus kam nun, nicht zuletzt durch die zahlreichen griechischen Gelehrten, die nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken nach Italien geflohen waren, aber auch durch eine sehr bewußte national-italienische Rückbesinnung auf die Werte des Altertums, der Ruf: zurück zu Cicero und zum klassischen Latein! Das wurde in Deutschland begeistert aufgegriffen.

Die großen italienischen Gelehrten, so Johannes von Ravenna, Guarino und Vittorino von Feltre, beide berühmt als Prinzenerzieher, schufen in Italien eine neue Erziehung im Sinne des klassischen Altertums. Auf deutschem Boden ergriff Agricola (Bauer oder Hausmann, 1443—1485) die klassischen Studien mit Eifer. Schon er wandte sich gegen die herrschende kirchliche Philosophie des Aristoteles und pflegte nicht nur die Sprache, sondern auch den Geist des klassischen Altertums. In der gleichen Richtung arbeiteten Alexander Hegius (geb. 1420 zu Heet in Westfalen, gest. 1498 zu Deventer), Erasmus und Hermann von dem Busch, dann als größter der scharfsinnige Desiderius Erasmus von Rotterdam, der erste, der den Grundtext des Neuen Testamentes herausgab. Er hat das ewige Verdienst, hinter dem alle seine Mängel verblassen, durch sein Quellenstudium den Glauben an die göttliche Offenbarung dieses Buches unter den denkenden Köpfen erschüttert zu haben.

Seit Erasmus war es für jeden klar, der zu denken verstand, daß das Neue Testament nicht Wort für Wort vom heiligen Geist diktiert, sondern ein aus mehreren Quellen zusammengearbeitetes Buch war. Und dieser Mann, selber scheu, ja furchtsam, wagte es, nicht nur das schlechte Latein und die Unbildung der Mönche spöttisch zu geißeln, sondern auch die äußere Verehrung des Cicero, die äffische Nachahmung seines Stils überlegen zu bekämpfen: „Es ist ein törichtes Streben, im fremden Sinne schreiben zu wollen, sich abzuquälen, daß der Geist des Cicero den Leser aus unseren Werken ansieht. Du mußt alles Mannigfaltige verdauen, was du lesend zu dir genommen, und es durch Nachdenken in die Adern der Seele überführen" (119).

Johannes Reuchlin (geb. 1445 zu Pforzheim, gest. 1522 zu Stuttgart, Jurist) ist den meisten dadurch bekannt, daß er gegenüber den Angriffen der Dominikaner und vor allem Pfefferkorns, der selber Jude war und nun den Glauben gewechselt hatte, die Juden in Schutz nahm. Er handelte dabei aus persönlich anständigen Motiven, aber in völliger Blindheit für die allgemeinen Gefahren, die die rassefremden Eindringlinge für das deutsche Volk bedeuteten. Wichtiger war, daß er auch das Alte Testament mit sehr soliden hebräischen Kenntnissen untersuchte und sich hierbei bemühte, durch den Heiligenschein dieses Buches hindurch mit nüchtern forschender Klarheit Entstehung und Zusammenhang festzustellen, ohne sich um die Macht der geistlichen Oberen zu kümmern: „Den heiligen Hieronymus verehre ich wie einen Engel und den Nicolaus von Lyon achte ich als Lehrer, aber die Wahrheit bete ich an wie einen Gott" (120).

Durch die Arbeit der deutschen Humanisten — rassisch sehr nordischer Menschen, selbst der vielbekämpfte Erasmus hat einen prächtigen nordischen Gelehrtenkopf — wankte zum ersten Male das Gebäude der kirchlichen Geistesführung in den Schulen.

Unter den kleineren Humanisten, die von Universität zu Universität zogen und das reine ciceronianische Latein verfochten, war manch eitler, aufgeblasener Geselle, manch Schaumschläger und anmaßlicher Windbeutel. Nicht alle Universitätslehrer jener Zeit hatten unrecht, die sich diese Leute vom Halse hielten. In Wirklichkeit aber ging es um etwas ganz anderes als nur um die Frage, ob das Mönchslatein dem klassischen Latein weichen sollte: es ging um den Geist. Die Vertreter des Mönchslateins waren auch die Vertreter jener Philosophie, die starr an Aristoteles festhielt und die Vernunft unter die biblische Offenbarung beugte. Mit dem Latein Ciceros kam auch der Geist des klassischen Altertums, und zwar des vorchristlichen, weltfrohen,

weltaufgeſchloſſenen Römer- und Griechentums. Der nordiſche Proteſt jener Tage gegen die kirchliche Geiſtesknebelung hieß, trotz aller ſeiner Irrtümer, „Humanismus“. Er erfolgte in lateiniſcher Sprache, war aber ſeinem Weſen nach deutſch. Und bei dem Studium des Tacitus kam ſchon Ulrich von Hutten zu einem deutſchen Nationalgedanken.

Das Eindringen des Humanismus führte auf den Univerſitäten teilweiſe zu ſcharfen Gegenſätzen, bei denen die Humaniſten nicht immer nur die unſchuldig Verfolgten waren, ſo ſehr ſie auch geſchichtlich recht hatten. Von der Univerſität griff der Streit auf die Stadtſchulen über. Auch hier begannen neue Lehrer humaniſtiſcher Einſtellung ſich neben den alten „Schulmeiſtern“ zu betätigen, gründeten vielfach Schulen als Konkurrenzunternehmen, ſo daß es ſchließlich zu regelrechten Schlägereien kam. So berichtet etwa Heinrich Deichſlers Chronik aus Nürnberg (aus dem Jahre 1503):

„Item am ſuntag vor Bauli da giengen früe mit dem weihprunen die pfaffen vor und es warn kain ſchuler vorhanden, der urſach halben: die poeten und die ſchulmaiſter zu ſant ſeboldt die ſind alwegen widerainander geweſt und noch ſind, wann und die poeten zugen ie des ſchulmaiſter ſchuler in ſein ſchul und ſtrichen ſie, und darnach da kom der canter auf dem kirchof zu dem poeten und wolt mit im reden von der vergangen ſach wegen, da zug der poeten junkmaiſter ſein meſſer auß und ſchlug zu dreien maln auf den canter, und da ſprang der canter hinterſich zu dreien malen und ſprang wider zu im und ſtieß den poeten an den rücken, da komen die wachanten und auch liefen die leien auch zu und zugen den poeten hinauf in die ſchul und der magiſter hieß in niderziehen und halten, da zerſchlug er fünf gerten an im, das klaget der poet dem rat. da gab man dem magiſter urlaup und da zog er den canter und die ſchuler mit im auß der ſchul und der magiſter gab den ſchulern urlaup pis nach vasnaht, das kain ſchuler in die ſchul noch in den kor kam. und das iſt villeicht in hundert oder in tauſend jarn nie geſchehen“ (121).

Dennoch kam es damals häufig genug vor und endete nicht immer wie in Nürnberg mit Prügel für den „Poeten“.

Der rein ſachliche Gewinn des Humanismus für die Schulen iſt ſehr hoch. Er liegt natürlich zuerſt einmal auf dem Gebiet des Lateinunterrichts. Schon 1488 brachte der Wiener Profeſſor und öſterreichiſche Kanzler Bernhard Perger eine „Grammatica nova“ heraus; in Schwaben arbeiteten vor allem Jakob Heinrichmann und Alexander Braſſicanus an verbeſſerten lateiniſchen Grammatiken. Der von der Geiſtlichkeit hart verfolgte, höchſt bedeutende Hermann von dem Buſch in Münſter und Johannes Aventinus in Bayern haben im Unterricht der dortigen Lateinſchulen ein grammatiſch richtiges Latein an Stelle des Mönchslatein durchgeſetzt. Heinrichmanns Grammatik

ist vielfach geradezu auf dem Wege über Melanchthons Grammatik die „Großmutter" unserer heutigen Schulgrammatiken geworden.

Sehr minderwertig, zum Teil geradezu falsch, in jedem Falle nicht auf das klassische Latein, sondern auf das Latein der Vulgata bezogen, waren die Wörterbücher, die das Mittelalter bis dahin gebraucht hatte, so zum Beispiel der „Mammotrectus", der „Teutonista", die klägliche „Gemma Gemmarum", die „Gemma Vocabulorum", der „Florista" und gar der „Papias", die zum Teil nicht einmal alphabetisch geordnet waren und auf uns heute, die wir an erstklassige Wörterbücher gewöhnt sind, vielfach hilflos komisch wirken. Hier schuf Reuchlin seinen „Breviloquus", der mindestens sehr viel besser war. Die Buchdruckerkunst wurde von den Humanisten auf das eifrigste in ihre Dienste gestellt. Zum ersten Male gab es große Neuausgaben der klassischen Schriftsteller und zwar zuerst der lateinischen, während die griechischen Studien noch ziemlich lange zurückstanden, weil die Theologen, die an sich am ersten dazu verpflichtet gewesen wären, sich zum besseren Studium des Neuen Testamentes die griechische Sprache anzueignen, das Griechische als ketzerisch verschrien, da ja die Griechen selber Ketzer seien.

Mit der hebräischen Sprache hatte man sich vorher überhaupt nicht beschäftigt. Reuchlin ist der unbestrittene Schöpfer des Studiums dieser Sprache und hat auch die erste hebräische Grammatik herausgegeben; ihm folgten Johann Forster, Sebastian Münster, Fagius und Pellicanus, die ebenfalls hebräische Wörterbücher und Grammatiken schufen. Leider saß die Lehre, daß die Juden das von Gott ausgewählte Volk, die hebräische Sprache die älteste Sprache der Menschheit und darum eine heilige Sprache sei, so fest in den Köpfen, daß keiner der damaligen Gelehrten ihr innerlich unbefangen genug gegenüberstand, um etwa zur Warnung unseres Volkes den Talmud und den Schulchan aruch, der am Ende des 16. Jahrhunderts zusammengestellt wurde, zu übersetzen und unserem Volk über die teuflischen Absichten der Juden die Augen zu öffnen. Das damals zum erstenmal erscheinende, dann von Luther in zweiter Auflage herausgegebene „Liber vagatorum" — „Buech von der falschen Betler-Püberei", das die Gaunersprache jener Tage und darunter zahlreiche hebräische Ausdrücke des Berufsverbrechertums brachte, hätte die Gelehrtenwelt allerdings auf den wirklichen Charakter der hebräischen Sprache als der Sprache eines Verbrechervolkes aufmerksam machen müssen; aber zur Anerkennung dieser Tatsache war noch kein Humanist gegenüber der theologischen Lehre frei genug.

Bis heute hin haben die hebräiſchen Studien, da wir noch immer keine durchgehend guten Überſetzungen des jüdiſchen Schrifttums beſitzen, unſerem Volke nicht den Segen bringen können, den ſie in der Hand deutſchbewußter Menſchen als „Wiſſenſchaft vom Feind" hätten liefern können.

Die Humaniſten löſten ſich auch in ihrem perſönlichen Leben ſtärker von der Kirche; ſie fingen an, die unteren geiſtlichen Würden zu verſchmähen, ſie verheirateten ſich und zeigten der Welt, daß man Gelehrter ſein konnte, Unterricht in Latein und in den höheren Wiſſenſchaften zu geben vermochte, ohne Prieſter zu ſein. Das war kein leichter Entſchluß, denn ſie verzichteten damit auch auf alle die Einkünfte, die die Kirche als Pfründen und als mit dem Schulunterricht verbundene Meßſtiftungen ihnen gegeben hätte, wenn ſie Geiſtliche geworden wären. Indem ſie auf dieſe Einnahmequellen verzichteten, waren ſie ganz auf das Schulgeld angewieſen, und dieſes reichte nicht immer aus. So finden wir, daß die Städte ihnen Zuſchüſſe zahlen, zuerſt wohl Nördlingen 1443, das dem Rektor einen einmaligen Zuſchuß gewährte, aus dem dann 1464 endlich ein feſtes Gehalt wurde.

Auch Melanchthons Freund Wilhelm Leſenius war als Schulrektor in Frankfurt a. M. in der unangenehmen Lage, vom Rat Zuſchüſſe erbitten zu müſſen, und wir haben noch einen Ratsbeſchluß, „ihm jetzt zwei Gulden zu geben, und wo er ſich ehrlich hält, wollte der Rat nach Gelegenheit handeln" (122). Erſt ſpäter wurde er dann mit einem kleinen feſten Gehalt angeſtellt.

Noch kläglicher ging es den alten Lehrern; 1525 ſollten in Altenburg „dem alten Schulmeiſter Magiſter Ditterich Reyßmann jedes Quatember 10 Gulden aus dem Gotteskaſten" gegeben werden; in den meiſten Schulordnungen aber war der Lehrer nur auf die oft ſehr niedrigen Einnahmen aus dem Schulgeld verwieſen. So klagt wohl Eobanus Heſſius, einer der angeſehenſten Schulmänner jener Zeit, der zu Erfurt und Nürnberg wirklich große Erfolge hatte: „Welcher Lohn wird uns für unſere Mühe? Faſten, Auszehrung, Verdruß, Krankheiten, immerwährender Kummer. Jede andere Arbeit nährt ihren Mann: den Schullehrer aber bedrückt ſchreckliche Armut, und der anmaßende Hochmut anderer wirft ihn gänzlich nieder; jeder gemeine Schreiber, Advokat oder Bettelmönch hat den Vorzug oder nimmt ihn jedenfalls in Anſpruch. Im Frühling unſeres Lebens trifft uns ſchon das bleiche Alter" (123). Und das zu einer Zeit, da die Kirche an ihren ungeheuren Pfründen und Einkünften faſt erſtickte und alle Welt voll Klagen über die ſinnloſe Verſchwendung der Geiſtlichkeit war! Wahrlich, nicht im Schatten des Kirchendachs iſt die Schule erblüht, ſondern ſie hat ſich von den

armen Broſamen, die ſie neben der geiſtlichen Habgier noch ernten konnte, hochgehungert. Und welch tapferer Idealismus ſteckte in jenen alten deutſchen „Schulmeiſtern" mit kläglichem Einkommen, ohne Sicherheit des Alters, überwacht und angefeindet von der Geiſtlichkeit, im täglichen Kampf mit Dummheit und Borniertheit! Ihre Lehrmethoden und Lehrziele ſind nicht mehr die unſeren, ihre Begeiſterung für das Latein als Grundlage alles Schullebens haben wir auf das richtige Maß zurückgeführt, aber durch alle Zeitbedingtheit leuchtet jener ewige Lehrerglaube hindurch an die ſeelenbefreiende Kraft des Geiſtes. Man mag über Erasmus von Rotterdam denken, was man will, das Lebensbekenntnis jener alten humaniſtiſchen Schullehrer in all ihrer äußeren Armut und ihrem inneren Reichtum hat er ſchön ausgeſprochen: „Bedenke, daß dein Amt dem Königsamt an Wirkung am nächſten kommt: es erhebt das Herz, die Jugend des Vaterlandes mit ſo ſchönen Kenntniſſen, mit den Grundſätzen der Religion auszurüſten und dem Vaterlande rechtſchaffene und gute Bürger zu erziehen. Nur Dummköpfe verachten ein Amt, das in Wirklichkeit ſo außerordentlich ſtrahlend iſt. Iſt das Gehalt auch noch ſo klein, ſo belohnt ſich die Tugend ſelbſt am ſchönſten und herrlichſten; wäre das Gehalt groß, ſo würden wahrſcheinlich viele Minderwertige ſich eindrängen, während es heute nur einen ſauberen, feſten und edelgeſinnten Menſchen anzuziehen vermag ..." (124).

Reformation

Reformation und Schule. Es iſt ein Irrtum, Luthers Reformation als eine Fortſetzung humaniſtiſcher Beſtrebungen darzuſtellen. Gewiß beſaß Luther die humaniſtiſche Bildung jener Zeit, und unter ſeinen Freunden war die Zahl der Humaniſten nicht gering, und doch war die Zielrichtung, die er verfolgte, eine weſentlich andere als diejenige der Humaniſten. Der Durchbruch zum Geiſt des klaſſiſchen Altertums, die wiſſenſchaftliche Durchdringung auch der Bibel war ſo ſtark, daß unter den Hochgebildeten jener Tage der Glaube, daß in der Bibel der Wille Gottes enthalten ſei, daß ſie auf eine übernatürliche Offenbarung zurückgehe, bereits tief erſchüttert war. Man griff gerne, auch unter Geiſtlichen, auf die Philoſophen des Altertums zurück und ſcheute ſich nicht, ſtatt über bibliſche Texte über Stellen aus Ariſtoteles, Plato und Seneca zu predigen. Der Dogmatik war man in dieſen Kreiſen ſo grenzenlos überdrüſſig, daß — ausgerechnet aus München! — der Theologe Matthesius berichtet, er habe, obwohl er in der dortigen Bibliothek ein ganzes Jahr gearbeitet, überhaupt keinen Katechismus gefunden und 25 Jahre lang, während er der katholiſchen Kirche angehörte, dieſen auch

nie von der Kanzel erklären hören. In Straßburg verbot man den Mönchen, sich in ihren Predigten auf die Göttersagen der Griechen und Römer zu berufen. Man sieht oft heute die Erscheinungen jener Zeit viel zu sehr unter dem Gesichtspunkt der damaligen Propaganda des Luthertums gegen die „Verweltlichung" der Kirche — in Wirklichkeit war diese „Verweltlichung" zum großen Teil eine Heimkehr in die Vernunft der Welt. Von manchen hohen deutschen Kirchfürsten angefangen, die ihr Amt völlig als weltliche Landesherren auffaßten, bis zu zahlreichen gebildeten Geistlichen jener Tage waren überreichlich Menschen in der Kirche vorhanden, die diese selbst samt ihrem ganzen erstickenden Dogmenzwang nicht mehr ernst oder nur als sehr unvollkommene äußere Schale nahmen, was sie aber nicht hinderte, von dem Zehnten, Ablaßgelder und sonstige Einkünfte scheffelnden Apparat der kirchlichen Verwaltung fröhlich weiter zu leben. Darüber war dann wieder der „kleine Mann" im Volke aufgebracht, weil er wohl spürte, daß ein großer Teil der Geistlichkeit auch nicht annähernd mehr das glaubte, was er predigte. Wissenschaft und Bildung hatten die Klostermauern und die starren Pforten der Kirche durchstoßen. Gerade der geistig lebendigste Teil der Geistlichen in Deutschland wie in anderen Ländern Europas drängte zu dem Licht des Wissens und verlangte nach den Früchten der Erkenntnis, die zu begehren er solange als Sünde hatte ansehen müssen. Dieser Geist drang auch allenthalben in das Volk hinein. Nicht nur radikale Prediger jener Tage wie Thomas Münzer, sondern manche anderen waren der Meinung, daß Gott sich sicher schon vor der Bibel vielfach offenbart habe, auch jederzeit und besser als in der Bibel sich zu offenbaren nicht gehindert werden könne, daß der „äußeren Stimme" Gottes in der Kirchenlehre die „innere Stimme" im Gewissen und in der jederzeit möglichen inneren Erleuchtung vorangestellt werden müsse. Daß sich daraus zugleich die Gefahr tiefer seelischer Unsicherheit, der Schwärmerei oder eines völlig resignierenden Skeptizismus ergeben konnte, wurde gerade von den Besten jener Tage durchaus gespürt. Ohne Gefahren war diese Entwicklung nicht. Gleichwohl trug sie die Möglichkeiten in sich zu einer strahlenden Entfaltung gerade der auf freier Forschung und Verantwortung nur gegenüber dem Gewissen begründeten Kräfte des nordischen Menschen.

Luther hat diese Entwicklung gespürt und abgelehnt. Für ihn war die Wiederherstellung eines gereinigten, an der Bibel ausgerichteten Christentums das Streben seines Lebens, der tiefste Quell seines Schaffens. Er glaubte in der Tat, in der Bibel den Willen des Weltgeistes schriftlich zu be-

sitzen. Er wollte reformieren, nicht umstürzen; nicht er verließ die Kirche, sondern diese drängte ihn schließlich hinaus. Was den Humanisten in der Tiefe der Seele die große Befreiung des menschlichen Geistes war, das beklagte Luther als Abfall von der geoffenbarten Wahrheit, an die er glaubte und an die er sich auch immer wieder zu glauben zwang. So jammerte er wohl über die völlige Auflösung des biblischen Denkens im Volke: „Da lag die alte Lehre vom Glauben Christi, von der Liebe, vom Gebet, vom Kreuze, vom Trost in Trübsalen gar darnieder ... ja, es war kein Doktor in der Welt, der den ganzen Katechismus, das ist das Vaterunser, die zehn Gebote und den Glauben recht gewußt hätte, geschweige, daß sie ihn sollten verstehen und lehren. Des berufe ich mich auf alle ihre Bücher, beide Theologen und Juristen ..." (125). Er tobte gegen die Universitäten als die „großen Pforten der Höllen", „Erfindungen des Teufels", „Mördergruben", „Molochs- und Hurenhäuser ..." Er wollte die „Hure Vernunft" unter den Glauben beugen. Den Aristoteles nannte er „einen elenden Menschen", einen „verdammten, hochmütigen, schalkhaften Heiden" und erklärte: „Die Heilige Schrift lehrt überreichlich von allen Dingen, deren Aristoteles nicht einen kleinsten Geruch je empfunden hat; dennoch hat der tote Heide überwunden und des lebendigen Gottes Bücher verhindert und fast unterdrückt, daß, wenn ich solchen Jammer bedenke, nicht anders achten mag, der böse Feind hat alles Studieren hereingebracht ..." (126).

Und immer wieder waren es die Universitäten als die Quelle des kritischen Denkens, der humanistischen Erkenntnis, die er leidenschaftlich angriff, um sie unter „das Wort zu beugen": „Das sind nun die hohen Schulen, in welchen der größte und beste Teil unserer Jugend, gleichwie ein Brandopfer geopfert wird, daß sie daselbst gelehrt und ganz heilig werden sollen. Ein jeder Mann meint, daß auch die Mönche dahin ziehen. Welcher nicht in der hohen Schule gestanden, der kann nichts; wer aber darin gestanden und studiert hat, der kann alles. — Und sehen die Eltern nicht oder achtens nicht, daß die Jugend nirgends ärger verderbt und verführt wird, da auch niemand ihnen wehret; denn daß sie in Hurerei, Fresserei und in andere öffentliche Bosheit geraten ist, ist das geringste Verderben" (127). Das größte Verderben war ihm der auf diese Weise entstandene „Zweifel".

Nun überschnitten sich diese beiden Bewegungen, Humanismus und Reformation. Einmal war Luther selber der Meinung, daß die Lehrmethoden der Humanisten gegenüber den bisherigen Methoden einen Fortschritt darstellten und daß die alten Sprachen zum Vorteil des Bibelstudiums mit den

humaniſtiſchen Methoden mehr und beſſer gefördert werden mußten; auch konnte er nicht leugnen, daß die aufklärende Arbeit der Humaniſten ſeinem Werk der Kirchenverbeſſerung zu Nutzen kam. Andererſeits aber geriet erſt einmal das Schulweſen in eine ſchwere Kriſe; achtete ſchon Luther gegenüber der Bibel als der „Weisheit Gottes" die „weltliche Weisheit für nichts", ſo kam es unter ſeinen Anhängern vollends zu einer ſtarken Bildungsfeindlichkeit. Überall dort, wo die Landesfürſten ſich von der alten Kirche trennten, zogen ſie — oft nach ſchweren Auseinanderſetzungen mit ihren Landſtänden — einen großen Teil der Kirchengüter ein. Hatte ſchon die werdende proteſtantiſche Kirche Mühe, ſich überhaupt eine wirtſchaftliche Grundlage zu ſichern, um ihre Verwaltung führen zu können, ſo ging es der armen Schule anfänglich noch ſchlechter. Die kirchlichen Pfründen und Hebungen, die bisher zum Unterhalt des Schulunterrichts dienten, hatten die Obrigkeiten für andere Zwecke an ſich gezogen; die Schule mochte ſehen, wovon ſie ſich erhielt. Da die reich dotierten Kirchenämter wegfielen, begannen auch die Univerſitäten zu veröden; ſie boten nicht mehr genügend Berufsausſichten.

So erhob Luther ſelber den Ruf nach einer Neugeſtaltung des Schulweſens. Etwas Ähnliches mußte ſich ja auch aus ſeinen religiöſen Lehren ergeben. Wenn er und ſeine Anhänger die Forderung nach der Freiheit des Gewiſſens aufſtellten, ſo war dies etwas grundlegend anderes, als wenn etwa die Humaniſten von der Freiheit des Gewiſſens geſchrieben hatten. Für Luther war das Gewiſſen immer nur ſo weit frei, wie es „an das Wort gebunden" war. Eine Gewiſſensfreiheit, die ſich etwa auf die guten Kräfte der Raſſe, des Blutes, der eigenen Art berufen hätte, die im Gewiſſen aus göttlicher Einſetzung zu uns ſprechen, lag Luther weltenfern. Für ihn war der Menſch in Sünden verloren, durch Chriſti Opfertod erlöſt; ſein Gewiſſen konnte ſich für Luther immer nur auf die Schrift gründen. Was wider die Schrift war, das konnte das Gewiſſen nicht etwa gut heißen; was die Schrift forderte, hatte auch das Gewiſſen zu bejahen; was aber wider die Schrift — etwa von der alten Kirche — gefordert wurde, das ſollte der Chriſt ablehnen. Das Gewiſſen war für Luther „ſchriftgebunden". Indem er gegen den Papſt die Bindung an alle anderen Autoritäten der kirchlichen Tradition ablehnte, verſchärfte er die Bindung an die Schrift. „Widerlegt mich aus der Schrift!", „Forſchet in der Schrift!" — das ſind die beiden Grundforderungen, die ſich bei ihm immer wiederholen. Die Schule ſollte aber erſt dem Volk die Schrift nahe bringen, denn „um der Kirche willen muß man chriſtliche Schulen haben und erhalten. Gott erhält die Kirche durch die Schulen".

Nicht zuerst um ihrer selbst willen, nicht etwa aus nationalen Gründen forderte Luther die Volksschule, sondern um die rechte kirchliche Lehre zu verbreiten; ja, als um 1530 die Krise im deutschen Schulwesen ganz stark war, forderte Luther aufs ernsteste den Schulzwang.

Gerade durch ihn wurde die Schule, als sie kaum die ersten Schritte getan hatte, um sich frei zu machen, wieder in die enge Fesselung an die Kirche zurückgeführt. Ausdrücklich fordert er: „Vor allen Dingen soll in den hohen und niederen Schulen die vornehmste Lektüre sein die Heilige Schrift. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinem neunten und zehnten Jahr das ganze Evangelium wissen?" ... „Wo aber die Schrift nicht regiert, da rate ich fürwahr niemandem, daß er sein Kind hinführt. Es muß verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibet. Darum sehen wir auch, was für ein Volk ist und wird in hohen Schulen. Ich habe große Sorgen, die hohen Schulen sind große Pforten der Hölle, so sie nicht emsiglich die Heilige Schrift lieben und treiben" (128).

Das deutsche Volk in seinen großen Massen jubelte zu Luthers Kampf gegen den Papst. Der durch viele Jahrhunderte angesammelte Zorn der Deutschen gegen die päpstliche Politik verband sich mit der Erbitterung der armen Volksmassen über die unersättlichen Geldansprüche der Kirche. Der sehr kluge päpstliche Legat Aleander bestätigt selbst, daß bis zum Großen Bauernkrieg mindestens das Volk in Deutschland durchgehend mehr oder minder mit Luther fühlte. Daß hierbei eine bereits eingeschlagene heilsame Entwicklung des deutschen Bildungswesens zugunsten eines neuen Biblizismus abgebogen wurde, sahen nur wenige — und gegenüber der Volksstimmung, die Luther hochtrug, hätten sie sich auch nicht durchsetzen können, da sie gerade der religiösen Sehnsucht des Volkes nicht eine so handfeste Grundlage wie Luther geben konnten.

So bekam die Schule in allen Gegenden, die lutherisch wurden, den Charakter, den Luther ihnen aufprägte. Die zahlreichen alten Schreib- und Rechenschulen wurden jetzt in Volksschulen lutherischer Formung umgewandelt. Dabei hat der Reformator eine ganze Menge durchaus guter Verbesserungen in die Wege geleitet. Wie sehr er auch die Bibel in den Vordergrund stellte und für alle Schulen forderte, „daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher getan haben", wie sehr er sich eine andere als die lateinische Sprache als Grundlage jeder Schule überhaupt nicht vorstellen konnte, so finden wir daneben ein merkwürdig weitsichtiges Wort über die Notwendigkeit natur-

wissenschaftlichen Unterrichts: „Wir sind jetzt in der Morgenröte des künftigen Lebens; denn wir fahen wiederum an zu erlangen die Erkenntnis der Kreaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall ... Wir aber beginnen mit Gottes Gnade seine herrlichen Werke und Wunder auch aus dem Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und allgütig Gott sei" (129). Musik sollte in der Schule gepflegt werden, aber auch Leibesübungen — sehr zum Unterschied von der einstigen Klosterschule.

Wesentlich aber wurde die organisatorische Maßnahme, daß dort, wo die Reformation durchdrang, das Schulwesen von den Fürsten und Städten in die Hand genommen wurde oder daß mindestens die kirchlichen Organe, die die Schulen verwalteten, der weltlichen Obrigkeit unterstellt wurden. Luther hat (1524) in seiner Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", diese Gestaltung selber gefordert. So eng also auf der einen Seite durch Luther die Schule wieder in das Prokrustes-Bett der kirchlichen Lehre eingezwängt wurde, so wurde sie auf der anderen Seite organisatorisch von der Kirche selbständig gemacht.

Philipp Melanchthon (130) hatte ursprünglich als reiner Humanist begonnen und sich in Wittenberg als Lehrer der griechischen Sprache an der Universität die größte Beliebtheit erworben. In seinem Leben spiegelt sich der große Richtungswandel im deutschen Bildungsleben durch Luther am stärksten. Er, der als Freund der Philosophie, als ein Bewunderer der Griechen angefangen hatte, geriet so sehr unter den Einfluß des Biblizismus Luthers, daß er 1519 schrieb (131): „Ich kann diejenigen nicht für klug halten, welche sich bei den Büchern der heidnischen Philosophen abquälen und alt werden. Gleich als ob die Philosophie den Weg zur Lehre Christi nicht mehr versperrte als öffnete. Sollen wir denn als Christen immerfort nichts davon wissen, daß die Weisheit der Welt eine Torheit vor Gott ist?" Zwei Jahre lang verharrte er in diesem hinterwäldlerischen Obskurantismus, bis ihm unsanft die Augen aufgingen. Zahlreiche Mitläufer der Bewegung, zum Teil auch schlechten Rasseerbgutes, flüchteten sich lärmend in die gottselige Unkenntnis und begannen, die Bildung, deren Schätze sie sich nicht anzueignen verstanden, brutal abzubauen. Ihren Ausschreitungen gegenüber forderte nun Melanchthon, daß „mit Händen und Füßen die edelste Gabe Gottes, die Wissenschaften, verteidigt würde" (132).

Zur Vorbereitung der jungen, oft sehr schlecht gebildeten Studenten hatte er 1521 in Wittenberg eine „Schola privata" gegründet, in der er sich bemühte, die jungen Leute durch die Wissenschaft so hindurchzuführen, daß sie

zu selbständiger Arbeit fähig wurden. Er organisierte dann die höheren Schulen, zuerst zu Eisleben, dann zu Magdeburg. Bei dieser Arbeit blieb er in der Bindung an die kirchlichen Denkformen befangen, aber soweit brach doch der gebildete Humanist bei ihm wieder durch, daß er das Lernen als Bildung der Urteilskraft ansah, Denkübungen anstellte und nicht nur für jene Zeit wirklich gute lateinische und griechische Grammatiken schuf, sondern auch die Anregung zur Bildung des späteren Gymnasiums aus den alten Lateinschulen gab.

Stärker noch vielleicht als er hat der Pommer Johannes Bugenhagen (133) das Schulwesen beeinflußt. Auch er ging durchaus von der Bibel als Grundlage aus und vertrat den stark obskurantistischen Grundsatz:

„Kennst Du Jesum genau, so magst Du anderes nicht kennen;
Ist aber jener dir fremd, was hilft Dir das übrige Wissen?"

Immerhin hat Bugenhagen dann doch in seinen Schulordnungen auch einige nützliche Dinge außer der Kenntnis der Person Jesu gefordert. Sein Werk sind die zahlreichen mit Kirchenordnungen verbundenen Schulordnungen (134), vor allem im niederdeutschen Sprachgebiet, ja über dieses hinausgreifend bis nach Dänemark; diese Kirchen- und Schulordnungen fanden ihrerseits wieder Nachahmungen. Bugenhagens Ziel war es, gute Schulen für die Kinder einzurichten, in denen die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser und die Sakramente nach Dr. Martin Luther gelehrt wurden; ferner sollten die Kinder lateinische Psalmen singen und lesen lernen, dazu alle Tage lateinische Lektionen bekommen; draußen auf dem Lande sollte der Küster notdürftig Schule halten.

In den süddeutschen Reichsstädten, vor allem in Straßburg, Nürnberg und Augsburg, entwickelten sich mit den „Gymnasia academica" Schulen, die auch schon Griechisch sowie die Anfangsgründe des Hebräischen, der Mathematik und der Philosophie lehrten. Die Landesfürsten erkannten, welche Bedeutung für die Stärkung ihrer Macht gegenüber dem Reich in der Bildung größerer zentraler höherer Landesschulen lag; so entstanden die sächsischen Fürstenschulen zu Schulpforta, Meißen und Grimma; einzelne Herrscher warfen sich mit großem Eifer auf die Umgestaltung des Schulwesens.

So schuf der Herzog Christoph 1559 eine Württembergische Schulordnung, die schon eine Art von dreistufiger Gliederung enthält: in allen Flecken sollten deutsche Schulen gegründet werden, um den Knaben Unterricht im Schreiben, Lesen (aber noch nicht Rechnen!), Katechismus und Kirchengesang zu erteilen.

In den Städten und sogar in den größeren Dörfern sollten fünfklassige Partikularschulen geschaffen werden, in denen außer Latein sogar von der vierten Klasse ab Griechisch gelernt wurde. Die Tüchtigsten von den Lateinschulen sollten in die nach der Auflösung der Klöster aus deren Beständen unterhaltenen „Klosterschulen" übernommen werden. Diese Klosterschulen wiederholten in ihren ersten beiden Klassen zunächst das, was die oberen Klassen der Partikularschulen (die es in Wirklichkeit oft gar nicht auf fünf, sondern nur auf drei Klassen brachten!) getrieben hatten; dann wurden in der Oberstufe lateinische und griechische Schriftsteller gelesen und Theologie getrieben; die besten Schüler sollten auf dem „Stift" in Tübingen Theologie studieren.

Ähnliche Schulordnungen finden sich mehrfach (135).

Vielleicht der erfolgreichste Schulmann jener Tage war der Straßburger Rektor Johannes Sturm, der das Gymnasium in Straßburg schließlich zur bedeutendsten Gelehrtenschule Deutschlands erhob, so daß die spätere Straßburger Universität auf seine Arbeit zurückgeht. Obwohl er Lutheraner war, standen bei ihm die sprachlichen und grammatischen Dinge ganz im Vordergrund. Bis zur sechsten Klasse wurde nur Latein, dann Latein und Griechisch zusammen getrieben. Die Schüler erwarben eine ausgezeichnete Kenntnis der lateinischen und eine recht gute der griechischen Sprache, doch läßt sich eine gewisse Einseitigkeit nicht bestreiten. Die deutschen Dinge kamen sicher zu kurz.

Eine ganz eigenartige Persönlichkeit dagegen war der Goldberger Rektor Valentin Trotzendorf, der ein höchst merkwürdiges pädagogisches Experiment machte, die Schüler selber zur Aufrechterhaltung der Zucht heranzog und seine Schule wie eine Schulrepublik nach dem Muster des alten Rom aufbaute, deren dauernder Diktator er selber war.

So sonderbar uns diese Einrichtungen Trotzendorfs heute anmuten, so hat er mindestens den Versuch gemacht, die eigenen Führungsfähigkeiten der Jugend in geregelter Weise einzusetzen.

Dieser eigenartige Pädagoge, ein abgesagter Feind des knechtischen Sinnes ebenso wie der Zügellosigkeit, wollte im Rahmen seiner Zeit eine freie und ungezwungene Entwicklung der geistigen Kräfte, förderte auch körperliche Übungen unter seinen Schülern und war einer der ersten Lehrer, der die Schüler, die damals viel mehr durch die Angst vor der Rute als etwa durch Hinneigung zu ihrem Lehrer beherrscht wurden, durch Freundlichkeit und Herzlichkeit zu gewinnen bestrebt war. Gern stellte er ihnen vor, wie sie durch tüchtige Leistungen in der Schule die Grundlagen zu einer späteren geachteten

Lebensstellung legen könnten, und so soll er manchmal lustig-feierlich seine Klasse morgens angeredet haben: „Guten Morgen, ihr Herrn von Adel, ihr kaiserlichen, königlichen und fürstlichen Räte, ihr Bürgermeister und Rathsherrn, ihr Handwerksleute, Künstler und Kaufleute, ihr Soldaten usw. und endlich ihr Taugenichtse und Bösewichter!"

Dort, wo nicht Luthers Lehre, sondern die Lehre Zwinglis und Calvins sich durchsetzte, war die Entwicklung nicht wesentlich anders als in den lutherischen Landen. Zwingli stand dem Humanismus näher als Luther, für ihn war die göttliche Offenbarung nicht auf Palästina und das jüdische Volk beschränkt; er scheute sich nicht auszusprechen: „Ich mag also auch das göttlich nennen, was von Heiden entlehnt ist, wenn es nur heilig, auf Frömmigkeit zielend und unbestreitbar ist ... Findest du also bei Plato und Pythagoras etwas, dem du anmerkst, daß es aus der Quelle des göttlichen Geistes herfließt, so darfst du es darum nicht verachten..." (136). Auch bei ihm allerdings kam eine Wendung zum Biblizismus, wie sie etwa in „Herrn Ulrich Zwingli's Lehrbüchlin, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll" Ausdruck findet, wo auch die Erziehung zum Christentum als die Hauptsache des Schulunterrichtes dargestellt wird. Ganz verleugnete er aber den Humanisten nicht, forderte die Einführung des Rechenunterrichtes in allen Schulen, lobte die Beschäftigung mit der Naturgeschichte und wünschte Fechtübungen, ja sogar einen Arbeitsunterricht; die Erlernung mindestens eines Handwerks erschien ihm vor allem für die werdenden Theologen sehr wünschenswert, damit sie sich schlimmsten Falles ihren Unterhalt selber verdienen könnten — verständlich bei der Lage seiner Kirche, die in vielen Gegenden den Staatsapparat nicht für sich, sondern gegen sich hatte. Im allgemeinen wird man sagen können, daß im 16. Jahrhundert das Schulwesen der Reformierten wohl etwas besser, jedenfalls lebensnaher und praktischer erscheint als die Schulen der Lutheraner. Mit Calvin allerdings zog auch in das Schulwesen der Reformierten der Geist harten Eiferertums ein.

Diejenigen Gegenden Deutschlands, die katholisch blieben — sie waren nicht zahlreich und sehr viel weniger zahlreich als heute — versuchten, auf dem Gebiet des Schulwesens mit den lutherischen Schulen gleichen Schritt zu halten. Das gelang ihnen erst besser, als mit der einsetzenden Gegenreformation Jesuiten, Piaristen und Schulbrüder eingriffen.

Aus dem Wettlauf zwischen Luthertum, Reformierten und neuem Vordringen der römischen Kirche ergab sich nun ein leidenschaftlicher Kampf um die Schule. Wer die Jugend hatte, glaubte auch damals die Zukunft zu haben,

und so waren alle Religionsparteien bestrebt, vor allem erst einmal ihre Lehre in der Schule den Gemütern der Kinder einzuhämmern. Schon nach Luthers Tod setzten Richtungsstreitigkeiten in seiner Kirche ein, kämpfte etwa der radikale „Überlutheraner" Flacius gegen den alternden Melanchthon, der sich wieder zu seinen humanistischen Jugendgedanken zurückfand; in Sachsen setzte die Hetze gegen die „Kryptocalvinisten" und „Sakramentierer" ein, und es gab die ersten Ketzerverbrennungen von Protestanten durch Protestanten. Mit zelotischem Eifer war jede in den einzelnen Landeskirchen gerade herrschende theologische Richtung des Luthertums, manchmal nur ein ehrgeiziger Klüngel von Hofpredigern, bestrebt, nun gerade ihre maßgebliche Ansicht über das Abendmahl, das Jüngste Gericht und sonstige für das „Heil der Seele" als wissenswert erachtete Dinge in den Schulen den Kindern recht „einzubleuen". Daraus ergab sich einmal eine starke Ausweitung des Schulwesens, damit zugleich aber auch ein Überwiegen der kirchlichen Unterweisung auf Kosten der lebensnützlichen Kenntnisse. Aufs neue war die deutsche Schule durch den konfessionellen Wetteifer an das Kreuz der Kirche geschlagen und durfte ihre Kräfte nicht frei entfalten, ja, war gezwungen, jene Generation zu erziehen, deren bornierter, auf künstlicher Absperrung voneinander beruhender konfessioneller Haß überhaupt erst den Dreißigjährigen Krieg möglich werden ließ. Die vom Humanismus im Anschluß an die artverwandten großen Denker des Altertums eingeleitete Entwicklung zu einem neuen und freien deutschen Geist war gescheitert an der aufkommenden hartherzigen Eiferei, an der pfäffischen Besessenheit im Streit um künstlich zugespitzte Dogmen; das Denken bewegte sich bald in so durchaus rassefremden Formen, daß man wohl von einer neuen Welle schwerer Seelenverjudung im deutschen Volke reden kann.

Dazu entwickelte sich das Schulwesen bedenklich auseinander. Gerade wo die Lateinschulen der Städte gut waren, begannen sie, sich vielfach in der Richtung auf eine Akademie zu bewegen, gaben griechischen, ja hebräischen Unterricht, wurden schließlich zu wahren Gelehrtenschulen.

Dagegen blieb die Bildung der großen Mehrzahl des Volkes weit zurück. Die alten Schreibschulen der Städte wurden der konfessionellen Unterweisung dienstbar gemacht. In der pommerschen Kirchenordnung hieß es ausdrücklich: „Es sollen die gemeinen Schreibschulen nicht verhindert werden, aber ihnen auferlegt, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der Schrift und dem Katechismus zu lehren." Das brachte zwar — und hierin liegt ein großes Verdienst der Reformation — mit der lutherischen Bibelsprache die Kenntnis einer gemein-

deutſchen Sprache, lag aber im Sinne der Konfeſſionaliſierung dieſer einſt aus praktiſchen Lebensbedürfniſſen erwachſenen Schulen.

Solche Schreibſchulen gab es nicht überall. Luther forderte ganz allgemein für ſie als Kernſtück eine chriſtliche Unterweiſung, wie er es ſchon 1526 ausſprach: „Wohlan in Gottes Namen iſt aufs erſte im deutſchen Gottesdienſt ein grober, ſchlichter, einfältiger, guter Katechismus vonnöten. Katechismus aber heißt ein Unterricht, damit man die Heiden, ſo Chriſten werden wollen, lehret und weiſet, was ſie glauben, tun, laſſen und wiſſen ſollen vom Chriſtentum“ (137). Den Geiſtlichen wurde ſo die Pflicht auferlegt, die Glaubenslehre im Volk zu verbreiten und auch für einen Unterricht von Erwachſenen und Kindern zu ſorgen. In den Städten bildete ſich daraus der Brauch, daß der Pfarrer die Kinderpredigten hielt und der „Schulmeiſter“ dieſe ihrem Inhalt nach mit den Kindern wiederholte, auch den Katechismus ihnen beibrachte. Nach der kurſächſiſchen Kirchenordnung von 1580 genügte es, daß die Knaben „wo nicht mehr, ſo doch die Hauptſtücke chriſtlicher Lehre mit aus der Schule bringen“. Selbſt in gebildeten Schichten hielt man dies für ausreichend; die Herzogin Sabina, die Gemahlin des Kurfürſten Johann Georg von Sachſen, pflegte zu ſagen: „Meine Kinder ſollen mir nichts tun, denn den Katechismus lernen; wenn ſie den recht verſtehen, haben ſie genug gelernt“ (138). Der Katechismus mußte auswendig gelernt werden. Sonntag nachmittag mußten in der Stadt die Schüler die Hauptſtücke einander abfragen; daneben gab es Sammlungen von geiſtlichen Sprüchen, ſo das „Roſarium“ von Trotzendorf. Auf das Land, in die Dorfſchule drang im weſentlichen nur dieſer Religionsunterricht. Einen „Schulmeiſter“ gab es ja dort meiſtens nicht. Hier mußte der Küſter, auch Opfermann, Kirchner, Mesner, Sigriſt oder Glöckner genannt, die Nebengottesdienſte beſorgen, in der Kirche vorleſen und die Kinder katechiſieren. Sehr groß waren die Anſprüche nicht. So hieß es etwa in der Kirchenordnung für das Lübecker Landgebiet von 1531: „Der Dorfküſter ſoll auch dem jungen Volke den Katechismus helfen beſonders lehren, nach Befehl des Pfarrers und ſoll auch fleißig dem Volke chriſtliche Geſänge lehren“ (139). Auch nach der pommerſchen Kirchenordnung ſollte auf jedem Dorf „ein Pfarrer ſein, der da habe einen beſcheidenen Küſter, der da helfen könne, den Katechismus lehren, in der Kirche oder im Hauſe, wo es ihm der Pfarrer verordnet“. Langſam aber kam man auf dieſem Gebiet weiter; die Württembergiſche Kirchenordnung von 1559 verlangte ſchon, es ſollten „nur ſolche Perſonen zu Mesnern angeſtellt werden, welche im Schreiben und Leſen berichtet werden“. In einzelnen Gegenden hielten auch die

Pfarrer selber die Schule. Nirgends aber war der Zweck der Schule auf das Volk ausgerichtet, sondern stets war die Schule Dienerin der Kirche. Eine wirkliche Volksbildung konnte sich so nicht entwickeln. Wo ein Lehrer oder ein solcher Küster mehr zu geben versuchte, wurde er rasch von dem Pfarrer in die engen Schranken zurückgetrieben. In Sachsen hieß es ausdrücklich: „Wider Willen des Pfarrers soll kein Küster angenommen werden" (140).

Die Besoldung war kläglich. Fast überall betrieb der Küster und Dorflehrer noch nebenher ein Handwerk; die kirchlichen Einnahmen für Teilnahme an Hochzeiten, Taufen und Beerdigungen machten einen wesentlichen Teil seiner Einnahmen aus; wirtschaftlich stand er oft mehr auf der Küsterstelle als auf seinem Lehreramt. Reich ist jene Zeit an Klagen über die Not der Schullehrer. Eine kleine Flugschrift jener Tage, betitelt: „Der arme Teufel", klagt z. B.:

„Man bauet uns Nichts in der Schulwohnung, sondern lässet uns immer in der alten, rußigen, baufälligen Clause hinwohnen, denkt auch nicht eher an Reparatur, bis es den Schulkindern uffn Kopf regnet oder der Wind alles übern Hauffen wirfft und Kuh und Kalb erschlägt. Es will uns jeder Bauer vorschreiben, wie wir informieren sollen, wenn sie aber einem armen Schuldiener eine Zulage sollen thun, weil man an manchen Orten die ordinair Besoldung so geringe, daß sich nicht ein Gennshirt darauf erhalten kann, so ist niemand daheime, sprechen alle: Wir wollen's by den alten Löchern lassen, und ist den Knickern eine Metze Korn so fest ans Herz gewachsen, daß, ehe sie eine Zulage willigten, sie sich eher mit einem Drescher behülffen, der nicht mehr als das Geläute verrichtete und die freie Wohnung genösse."

Der Schullehrer auf dem Lande war nichts anderes als ein Kirchendiener. Es gab keine geregelte Lehrerausbildung, es gab keinen wirklichen Schulzwang, es gab kein festes gesichertes Gehalt, sondern der arme Küster mußte sich sein Schulgeld von den Bauern einzeln zusammenholen. Wieder klagt der „Arme Teufel":

„Mit dem Schulgelde gehen sie ebenso betrüglich umb; wenn sie merken, daß das Quartal bald zu Ende, behalten sie die Kinder aus der Schule, wollen hernach nur ½ Quartalgeld geben, und der Schulmeister muß hernach erst mit ihnen verdrießlich rechnen, dingen, disputieren. Lassen die Kinder den Sommer über herum loddern, daß sie alles, was sie den Winter gelernt, wieder ausschwitzen und vergessen, daß der Schulmeister, wenn sie wieder in die Schule kommen, mit ihnen von vorne wieder anfangen und sich doch dabei noch austragen lassen muß, als lernten die Kinder bei seiner Information nichts."

Aus solcher armseligen Not des Körpers und des Geistes hat sich der deutsche Volksschullehrer hochringen müssen. Kein Wunder, daß nicht immer

die besten Elemente sich zu diesem Beruf drängten und oft über Schülermißhandlungen geklagt wurde. Aber wie sollte auch der Lehrer zum Bewußtsein seiner Eigenpersönlichkeit kommen, wenn es etwa in der Württembergischen Kirchenordnung — und diese war eine der fortgeschrittenen jener Tage! — hieß: „Wo aber allein Deutsch gelehrt oder gelernt wird, soll der Pfarrer Inspektor sein und alle acht oder vierzehn Tage unversehens in die Schule kommen, um zu sehen, wie sich der Schulmeister mit Lehre und Disziplin halte und zugleich etliche Schüler im Katechismus, Buchstabieren, Syllabieren, Lesen und Schreiben zu examinieren, damit er Erkundigungen einzieht, ob der Schullehrer fleißig und was er für Frucht bei den Kindern schaffe." So unter der Fuchtel des Pfarrers mit Glockenläuten, Kirchenreinigung, Orgelspielen, Singen bei Begräbnissen und Taufen, Botengängen für den Pfarrer belastet, ganz und gar abhängig — welche Persönlichkeit gehörte schon dazu, überhaupt noch etwas von der Würde des Lehrerstandes in dieser Lage zu empfinden!

Und dennoch regen sich in jener Zeit die ersten Versuche, neue, deutsche Formen des Schulunterrichts zu schaffen. Da ist Valentin Ickelsamer, der zuerst eine deutsche Grammatik schreibt und den Versuch macht, durch eine Art von Lautiermethode den Leseunterricht zu erleichtern. Luthers Bibelübersetzung veranlaßte den Lehrer M. Fabian Frangk 1531, eine erste Lehre deutscher Rechtschreibung unter dem Titel „Teutscher Sprach Art und Eygenschaft Orthographie Gerecht Buchstaben teutsch zu schreiben" herauszubringen; ein ähnliches Büchlein schuf Johannes Kolroß, der sich selbst als „Teutsch Lehrmeyster zu Basel" bezeichnete. Der Rechenunterricht, der damals immer noch nicht zum normalen Bestand der Volksschule gehörte, sondern von besonderen Lehrern erteilt wurde, fand lebhaftes Interesse. Einer jener alten „Rechenmeister" hat es, mindestens mit seinem Namen, bis auf unsere Tage gebracht — nämlich Adam Riese (141). Sein Buch mit dem sonderbaren Titel „Rechnung auf Linien und Federn" wurde das beliebteste Rechenbuch seiner Zeit und war weit verbreitet.

Ein auffällig eigenartiger Kopf, lange Zeit verkannt und beinahe als eine Art Marktschreier angesehen, war der 1571 geborene Holsteiner Wolfgang Ratke, der sich selbst „Ratichius" nannte. In der geheimnistuerischen Weise, wie sie in jener Zeit üblich geworden war, versprach er 1612, als die deutschen Fürsten zu Frankfurt versammelt waren, um den Kaiser Matthias zu wählen, in einem „Memorial" eine völlige Reform des deutschen Bildungswesens. Einzelne Fürsten schenkten dem geistvollen Mann Aufmerksamkeit, und der

Fürſt Ludwig von Anhalt-Köthen, mit Ratke durch die gleichen Beſtrebungen der Reinigung der deutſchen Sprache von Fremdwörtern verbunden, richtete ihm eine Schule nebſt Druckerei in Köthen ein. Es war manches geſund in den Plänen Ratkes. Er ſchuf eine klare Unterſcheidung zwiſchen den Unterſtufen mit rein deutſchem Unterricht und den Oberſtufen, in denen Latein und Griechiſch pflichtmäßig, Franzöſiſch und Hebräiſch wahlfrei gegeben wurden. Durch Einrichtung langer Pauſen, die der körperlichen Erholung der Schüler dienten, durch verſtändige Wiederholungsübungen, durch Anſchauung und durch immer wieder neue Betonung des Wertes der Mutterſprache hat er unzweifelhaft das deutſche Unterrichtsweſen gefördert. Die pädagogiſche Didaktik und Methodik hat er ſtark vorangetrieben. Er ſelber, unruhig, rechthaberiſch und auch wohl eitel, ſcheiterte; er überwarf ſich gänzlich mit dem Herzog, machte ſich — er war überzeugter Lutheraner — die reformierte Geiſtlichkeit des Ländchens zum Feind, wurde ſchließlich verhaftet und verſuchte in Magdeburg, dann in Gotha feſten Fuß zu faſſen, bis die Wirren des Dreißigjährigen Krieges über ihm zuſammenſchlugen. Als auch ſeine letzte Hoffnung, für ſeine Schulpläne in Schweden Anklang zu finden, fehlſchlug, ſetzte ein Schlaganfall der Tätigkeit dieſes eigenartigen und bei allen ſeinen Sonderbarkeiten und Fehlern bedeutenden Kämpfers für eine deutſche Schule ein Ende.

Man muß hier aber zugleich auch einen Nichtdeutſchen erwähnen, den Tſchechen Johann Amos Comenius (Kamensky) (142). Comenius iſt einer der anziehendſten Schulmänner ſeiner Zeit und hat das geſamte Schulweſen ſtark beeinflußt. Wie faſt alle bedeutenden Männer ſeines Volkes mit deutſcher Bildung ausgerüſtet — er hatte zu Herborn in Naſſau Philoſophie und Theologie ſtudiert — war er auch mit den Gedanken Ratkes bekannt geworden, hatte in Amſterdam und Heidelberg als Schulleiter gewirkt und war 1632 Biſchof der Mähriſchen Brüder geworden. Als ſolcher von der Gegenreformation vertrieben, weder Katholik noch Lutheraner, ſondern zwiſchen den Glaubensparteien ſtehend, Angehöriger des Deutſchen Reiches und doch bei ſeinem recht lebendigen Volksbewußtſein Nichtdeutſcher, ſtand er zwiſchen den Fronten und bemühte ſich, über ihnen zu ſtehen. Er glaubte an ein neues Weltzeitalter, das heraufzöge, an die Möglichkeit, alles Wiſſen ſeiner Tage in einer methodiſchen Zuſammenfaſſung als „Panſophie" darſtellen zu können, um dadurch eine Einigung aller Völker in einem von Menſchengüte getragenen Gottesreich, in einer „Panharmonie", zu ſchaffen. Von der Gegenreformation gehetzt, kam er nach London, wo er den Verſuch

machte, ähnlich gerichtete Geiſter in einem ſtark freimaureriſch getönten — es iſt die Zeit, in der das Freimaurerweſen in ſeinen erſten Anfängen ſich zu entwickeln beginnt — Bunde zuſammenzufaſſen; die ſchwediſche Regierung berief ihn dann in die damals ſchwediſche Stadt Elbing, wo er Lehrbücher für den Schulunterricht abfaßte; zwiſchen 1648 und 1650 war er wieder Biſchof der Böhmiſchen Brüder in Liſſa, gründete dann für den Fürſten Rákoczi in Siebenbürgen aus einer bisherigen Lateinſchule in Sáros-Patak eine „panſophiſche" Schule, ſcheiterte ſchließlich damit und verlor, als er wieder nach Liſſa überſiedelte, im Schwediſch-Polniſchen Krieg ſeine Habe und ſeine Bibliothek; hochbetagt ſtarb er ſchließlich in Amſterdam, wohin Freunde ihn geholt hatten.

Die Bedeutung dieſes Mannes liegt nicht ſo ſehr in ſeinem erſten Buch, der „Janua reserata", in dem er verſucht, Lateinunterricht mit nützlichen Sachkenntniſſen zu verbinden; viel wertvoller iſt ſeine „Große Unterrichtslehre", unſtreitig ein höchſt bedeutendes Werk. Des Menſchen Beſtimmung iſt danach die ewige Seligkeit in Gott, das Leben auf Erden iſt eine Vorbereitung dazu. Dazu aber bedarf der Menſch des Wiſſens, der Tugend und der Frömmigkeit. Dieſe muß, weil die Eltern es allein nicht können, die Schule den Kindern vermitteln. Comenius fordert die allgemeine Schulpflicht auch für die Mädchen. Auf die erſten ſechs Lebensjahre bei der Mutter ſoll die Volksſchule mit ſechs Jahren bis zum zwölften Jahr, darauf weitere ſechs Jahre Lateinſchule, endlich die Akademie folgen — eine praktiſche Planung, wie ſie noch heute jedem modernen Schulweſen zugrunde liegt. Leicht ſoll der Unterricht geſtaltet ſein, freundlich und hell ſollen die Schulräume ſein, Spielplätze und Gärten die nötige Erholung geben. Alle Unterweiſung ſoll in der Mutterſprache geſchehen. Nur nutzbringende Dinge ſollen gelehrt werden und dabei vom Leichteren zum Schwereren fortgeſchritten werden. Entgegen dem bisherigen Überwiegen der rein ſprachlichen Dinge fordert Comenius vor allem Anſchauung. Sein „Orbis pictus" der ſichtbaren Welt in 302 Holzſchnitten (erſchienen 1657) bemühte ſich, Perſonen, Dinge und Tätigkeiten den Kindern leicht faßlich darzuſtellen. Nicht aus Büchern, ſondern aus der lebendigen Quelle der Natur ſolle man lernen; wo ſich dies nicht machen laſſe, müſſe jedenfalls immer ein Bild vergegenwärtigen, was das Wort bedeute. Die Zucht in der Schule ſei zwar nötig, aber ſie habe doch mehr dem Betragen zu dienen; es ſei vergebens, den Kindern etwas einprügeln zu wollen, was ihr Verſtand nicht begriffen habe.

Comenius hat einen sehr großen Einfluß gehabt; noch der junge Goethe war von seinem „Orbis pictus", der zugleich Lehrbuch und das erste Bilderbuch für Kinder war, begeistert. Die Schule verdankt in allen Ländern Europas diesem ernsten, patriarchalischen, grundgütigen Mann außerordentlich viel. Das sollte aber nicht blind machen für die Schäden, die sich aus seiner Lehrmethode ergaben. Den Glauben, daß man nur durch Erziehung, ohne Rücksicht auf Art und Anlage, die Menschen umgestalten könne, hat er mindestens der Schule überall stark eingepflanzt; seine harmonistischen, auf eine Verbrüderung aller Völker gerichteten Gedanken konnten leicht — brauchten es allerdings nicht — der Auflösung des eben erst wachsenden Nationalgefühles, dem Ideal einer Weltrepublik der Bildung dienstbar gemacht werden. Das nimmt diesem hochbedeutenden Schulmann und Menschen wenig von seinem Ruhm, läßt sich auch aus seiner Stellung als Angehöriger eines kleinen Volkes und einer bedrängten religiösen Minderheit verstehen, trug aber in das Bildungswesen bereits Ansätze hinein, an die der spätere Liberalismus und Demokratismus anknüpfen konnten.

Gegenreformation und Schule. In die gleiche Zeit fällt auch der Vorstoß der katholischen Kirche auf dem Gebiet des Schulwesens. Die Jesuiten eröffneten 1551 ihre erste Schule zu Wien und hatten es in einem halben Jahrhundert schon auf 300 Schulen in Deutschland gebracht, die zum Teil von den katholischen Herrschern in schon ganz protestantischen Gegenden zum Zweck der Katholisierung eingesetzt wurden. Die Erziehungsmethode der Jesuiten war, wenn schon an den protestantischen Schulen das geistlose Auswendiglernen des Katechismus im Vordergrund stand, ein noch starrerer Geistesdrill. Es ist ja immer so, daß, wer das wahre Nachdenken und die Vernunft zu fürchten hat, die Schüler um so enger an die Autorität binden muß, damit sie bloß nicht an den Dingen, die erweislich unwahr sind, aber die sie glauben sollen, zu zweifeln beginnen. Die Jesuiten waren dabei in einer Hinsicht großzügig — das schöne Latein Ciceros, gewissermaßen die äußere Schale des Humanismus, wurde von ihnen übernommen — um den Geist desto sicherer auszutreiben. Verboten war der Gebrauch der Muttersprache, gelehrt wurde von Anfang an in Gespräch und Schularbeit, die katholische Lehre zu verteidigen, aus allen Dingen Beweismittel für die Richtigkeit der kirchlichen Lehre zu ziehen, selbst bei der Lektüre klassischer Schriftsteller daran zu gedenken, daß „selbst die Heiden Herolde Christi" sind. Ein unjugendlicher Wetteifer wurde den Schülern

eingeflößt, gegenseitiges Verpetzen gewünscht und gefördert; wer einen anderen etwa der großen Schuld, deutsch gesprochen zu haben, überwies, wurde selber von einer Strafe frei. Es gab Belohnungen für Angebereien, auch für heimliche; das Sündenbewußtsein, die Angst vor der Hölle wurde immer wieder aufs neue in den Kindern erweckt, geistliche Exerzitien sorgten dafür, die Kinder in der Suggestion der Kirche zu halten. Alle Fürsten der Gegenreformation mit ihrem abgründigen Haß gegen die Protestanten, so Ferdinand II. von Österreich und Kurfürst Maximilian von Bayern, waren die Produkte dieser Erziehung, die äußerlich recht gewandte, ja weltmännische junge Leute heranbildete, sie aber innerlich zu wehrlosen Puppen in der Hand ihrer Beichtväter machte. Hier wurde — um die Volksschulen kümmerten sich die Jesuiten wenig — eine führende Schicht in den katholischen Ländern Deutschlands erzogen, die künstlich im Haß gegen die „Ketzer" verhärtet war. Für die entsprechende Erziehung der Mädchen sorgte die 1537 entstandene Schwesterschaft der „Ursulinerinnen". Der Orden der Piaristen (frommen Schulväter), 1660 von Joseph Calasanza gegründet, hatte sich ursprünglich zum Ziel gesetzt, „die kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen recht lesen, schreiben und rechnen zu lehren, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten". Das wären an sich ganz gute Vorsätze gewesen; auf deutschem Boden aber wurde nicht viel daraus, während im benachbarten Polen die Piaristenseminare den dortigen Adel, der noch im 16. Jahrhundert eine große Anzahl von Begabungen herausgestellt hatte, so raffiniert im Geiste der Gegenreformation und des Glaubensfanatismus abrichteten, daß dieser seinen eigenen Staat durch sinnlose Unterdrückung der religiösen Minderheiten selber zur inneren Auflösung reif machte. Auf deutschem Boden gelang im Dreißigjährigen Krieg genau das gleiche; mit der Aufstachelung des konfessionellen Hasses in der führenden Schicht der katholischen Lande bis zur Besessenheit — wir haben allerdings gesehen, daß ein großer Teil der starrköpfigen Nachfolger Luthers kaum besser war — haben die Jesuiten eine wesentliche Schuld an der blutigen Vernichtung von gut der Hälfte des deutschen Volkes im Dreißigjährigen Kriege. Damit nicht die gesunde Vernunft des Volkes sich dem steigenden Wahnsinn des konfessionellen Hasses widersetzte, haben Jesuitenschüler auf den Thronen sogar den Abbau der vorhandenen Ansätze zur Volksschulbildung in ihren Ländern betrieben. Maximilian von Bayern forderte 1616, daß die Schulen auf dem Lande abgeschafft werden müßten. Die Landstände von Bayern wehrten sich dagegen, aber der Herzog verfügte:

„Wo auch bisher auf dem Lande in Dörfern deutsche Schulen gewesen, sollen dieselben in großen Dörfern nachmals gehalten werden und Fürsehung geschehen, daß die Schulhalter dennoch hierzu auch, soviel es die Notdurft schreiben und lesen zu lernen erfordert, tauglich und sonst also beschaffen, daß sie den Kindern oder anderen nicht ärgerlich. Doch soll man kein Bauernkind über 12 Jahre in die Schule gehen lassen, sondern nach solcher Zeit zu anderer Arbeit, Dienste und Lernung anhalten. An welchen Orten aber außerhalb Städten und Märkten weit entlegen, bisher keine deutsche Schule gewesen, daselbst soll keine ohne unsere oder unser Regierung Erlaubnis von neuem aufgerichtet und angestellt werden" (143).

So wurde im Interesse der Jesuiten jene Generation des bayrischen Bauerntums kunstgerecht verdummt, die dann 1632 die Masse des Heeres Tillys in der Schlacht zu Rain am Lech ausmachte; in dichten Haufen um ihre Marienfahnen geschart, eingesetzt für den Ehrgeiz einer Kirche, der sie nur Mittel zum Zweck waren, wurde sie von den schwedischen Reitern zusammengehauen. Andrerseits wurden die protestantischen Länder Deutschlands, in denen wie in Mecklenburg, Pommern, Brandenburg und Sachsen „Gottes Wort und Luthers Lehre" am fanatischsten bekannt worden waren, zu einer einzigen qualmenden Brandstraße. Als endlich 1648 der Krieg an tiefer Erschöpfung der kämpfenden Religionsparteien erlosch, war das deutsche Volk, das 1618 in seiner gestauten Kraft aller Zukunft mächtig schien, zu einem armseligen, verhungerten und verelendeten Haufen heruntergesunken.

Der Dreißigjährige Krieg ist das große geschichtliche Beispiel für den Fluch, der auf der Konfessionsschule liegt. Die konfessionelle Schule, die Unterstellung des Lehrers unter die Geistlichkeit, die Abrichtung der Kinder für konfessionelle Ziele hat die Menschen erzogen, die diesen schauerlichen Verwüstungskrieg gegeneinander führten und bedenkenlos das Ausland zu Hilfe riefen, weil ihnen der „fremde Glaubensverwandte" näherstand als der eigene Volksgenosse.

Auf dem Trümmerfeld dieses Krieges lag auch ein großer Teil dessen vernichtet, was im Schulwesen aufgebaut worden war, darunter manch kluger Versuch, der verdient hätte, sich durchzusetzen. Der Herzog Ernst von Gotha zum Beispiel hat mitten in den Wirren des Krieges mit großem Eifer das Schulwesen seines Ländchens aufgebaut. Seine Schulordnung mit dem sonderbaren Titel „Methodus" sah vor, „daß alle Kinder des Landes, Knaben und Mägdlein im Katechismo und dessen Verstande, auserlesenen biblischen Sprüchen, Psalmen, Gebetlein wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen und wo man mehr als einen Präzeptor hat, in Wissenschaft

etlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher Dinge in guter Ordnung nach und nach unterrichtet ... werden sollen" (144). Der Herzog führte die allgemeine Schulpflicht sogar im Winter und Sommer mit sechs Wochen Ernteferien ein, gab sehr genaue Vorschriften über Schulexamen, Versetzungen, über die Formen des Unterrichtes. Wenn man von einzelnen Zeitbedingtheiten absieht, schuf er die erste moderne Volksschule, forderte einen Anschauungsunterricht auch in der Naturkunde, ja sogar den Schulgarten: „Damit man aber die Kräuter, Bäume, Stauden desto besser wissen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, soviel möglich, in den Gärten gezeuget oder auch gedörret oder auf Papier genähet oder geleimet und also gezeiget werden können" (145).

Nur mit Mühe ließ sich dieses höchst bedeutende und im einzelnen sehr beachtenswerte Schulwerk über die Wirren des Krieges hinwegretten. Immerhin zeigt es, daß die Regierungen begannen, sich stärker mit dem Schulgedanken zu beschäftigen. So hören wir denn auch noch während des Krieges von staatlichen Schulvisitationen 1621 in Meiningen und 1628 in Hessen-Darmstadt. In Württemberg wurden die Schultheißen verpflichtet, an den Pfarrvisitationen der Schulen teilzunehmen. Einen Versuch zur Durchführung der Schulpflicht machte schon 1619 Weimar; in der Hessen-Darmstädtischen Schulordnung von 1634 wollte man ebenfalls alle Kinder in die Schule bringen, und die Pfarrer und Kirchenältesten sollten, wenn Eltern ihre Kinder nicht zur Schule senden wollten, diese „bescheidentlich und herzrührig ermahnen, daß das fleißige Unterrichten ihrer Kinder so nützlich, ja viel notwendiger sei als Essen und Trinken". Erst wenn dies nichts fruchtete, sollten Zwangsmaßnahmen ergriffen werden.

Wir besitzen keine Zahlen darüber, wieviel Schulen im Dreißigjährigen Krieg zugrunde gegangen sind. Aber auch wo in ruhigeren Epochen des Krieges die Regierungen den Versuch machten, das Schulwesen wieder herzustellen, fehlten Lehrer, Geld und in der verarmten Bevölkerung guter Wille. So berichtet damals ein hessischer Pfarrer: „Die Schulen dieses Ortes belangend, so habe ich noch zur Zeit dieselben nicht aufrichten können wegen Halsstarrigkeit der Bewohner dieses Ortes, die nicht den geringsten Pfennig Gott zu Ehren und zur Wohlfahrt ihrer Kinder darzureichen gedenken; will geschweigen, daß sie sollten ein Schulhaus aufrichten."

6. Die deutſche Schule im Zeitalter des Pietismus und der Aufklärung.

Übergänge. Wer allerdings geglaubt hätte, daß mit der Beendigung des Dreißigjährigen Krieges die Menſchheit ſich vom Wahnſinn der Konfeſſionskämpfe überzeugt, daß dieſe blutige Lektion des Grauens genügt hätte, um das Schulweſen, ja den Geiſt der Menſchen in Deutſchland vom Nachtmahr der konfeſſionellen Geiſtesbeſchränktheit zu befreien — der wurde bitter enttäuſcht. Im Gegenteil: jetzt erſt ſetzte die Welle der Hexenverbrennungen wieder voll ein und ergriff gerade auch die proteſtantiſchen Gegenden im ſtärkſten Maße. Es war kaum etwas beſſer geworden gegenüber den Zeiten vor dem Kriege, als Kaiſer Ferdinand II. „lieber eine Wüſte als ein Land voll Ketzer" regieren wollte und auf der anderen Seite der proteſtantiſche hohe Geiſtliche Calov täglich betete: „Erfülle mich mit Haß gegen die Ketzer!" ja ſelbſt die in ihrem Lande als „Mutter Anna" verehrte Kurfürſtin von Sachſen ihrer Tochter, die an den reformierten Kurfürſten von der Pfalz verheiratet war und ihm ein totes Kindchen geboren hatte, ſchrieb, es ſei beſſer, daß das Kind totgeboren ſei, als daß es ſeine Seele mit den Irrtümern der reformierten Ketzerei befleckt hätte.

Und doch lief ſchon während des ſchrecklichen Krieges eine durchaus andere Unterſtrömung mit, die aus dem aufſteigenden England, aus dem bürgerlichen, reichen, wiſſenſchaftlich lebhaft intereſſierten Holland und aus Frankreich herüberkam. Schon während des Krieges tauchten hier und da Gedanken auf an die Vereinigung aller Chriſten, die doch genug Gemeinſames hätten; man begann über die Eiferer zu ſpotten und drängte auf „praktiſches Chriſtentum". Je mehr das deutſche Geiſtesweſen von italieniſchen, ſpaniſchen und franzöſiſchen Einflüſſen überlagert wurde, deſto ſtärker machte ſich auch eine Gegenbewegung ſpürbar, die in den Sprachreinigungsgeſellſchaften, der „Fruchtbringenden Geſellſchaft", der „Deutſchgeſinnten Geſellſchaft von 1643" und dem „Pegneſiſchen Blumenorden", ihren Ausdruck fand. Wir haben geſehen, wie etwa Ratke zu dieſen Dingen in Beziehung ſtand.

Vorteil aus dem Elend des Dreißigjährigen Krieges hatte in Deutschland nur das Landesfürstentum. Der Hof wurde der Mittelpunkt der Kultur, der prunkvollen Jagden, des feierlichen Zeremoniells, des teilweise übersteigerten, verschnörkelten und schwulstigen Ausdruckes, oft auch einer starken Sittenlosigkeit. Das war gewiß „Verweltlichung" und ging oft genug mit lüsterner Unanständigkeit Hand in Hand, aber es war doch ein Versuch, der theologischen Erstarrung erfolgreich auszuweichen. Der kleine Adel, der sich in die Beamten- und Offiziersstellen der deutschen Einzelstaaten drängte, vermochte mit der bisher gebotenen lateinischen Bildung nichts mehr anzufangen. Er brauchte nicht Latein, sondern Französisch, nicht den Katechismus, sondern eine Anleitung zu weltmännischem Benehmen. So entstanden damals die zahlreichen „Ritterakademien", auf denen nur wenig Latein, dafür Französisch und allerlei Wissenschaften gelehrt wurden, die für den praktischen Staatsdienst nützlich waren. Dazu kamen Mathematik und Physik, Geschichte, Erdkunde und sehr verständigerweise Rechtskunde; diese Akademien waren jedenfalls die letzten deutschen Schulen, die ihren Schülern Grundkenntnisse des Rechtes mitgaben! Ja, man unterrichtete in Festungsbau und Mechanik, in Genealogie und Wappenkunde, im Tanzen, Reiten und Fechten und bemühte sich, den „galanten" Mann zu bilden. Die Akademien waren reine Standesschulen mit allen Nachteilen, die solchen anhaften. Aber ganz schlecht können sie nicht gewesen sein, denn aus ihnen ging die Generation der erfolgreichen Kriege des Prinzen Eugen und zum großen Teil die Generation der Aufklärungszeit hervor; zahlreiche der besten Beamten Friedrichs des Großen und Josephs II. stammen aus diesen alten Ritterakademien.

Der Ruf nach einem Unterricht, der für das Leben selber nützlich und praktisch sei, beschränkte sich aber nicht auf den Adel allein. Gerade die großen Geister jener Zeit nahmen ihn auf. Gottfried Wilhelm Leibniz, einer der gewaltigsten Denker der deutschen Nation, forderte schon in einer Jugendschrift über die neue Methode des juristischen Studiums, daß ganz allgemein moderne Fremdsprachen, Erdkunde, Geschichte, Mathematik und vor allem Naturkunde betrieben werden sollten. Er verfocht den Gedanken einer allgemeinen Volksschule mit guter deutscher Sprachbildung, er eröffnete dem damaligen Europa einen Einblick in die Geisteswelt Chinas; die Berliner wissenschaftliche Akademie, deren Schöpfung er betrieb, sollte nach seinem Wunsch gerade die Verbindung mit den Hochkulturen Ostasiens herstellen.

Durchaus nüchterne, praktische Gründe kamen hinzu, die einen Landesfürsten nach dem anderen dazu bewogen, sich der Schulbildung anzunehmen

und sie diesmal nicht so sehr im Dienste der Kirche wie im Dienste der praktischen Volksbildung zu betreiben. Mit verdummten, von den Wahnvorstellungen des Aberglaubens aller Art erfüllten Menschen ließen sich die harten Aufgaben des Aufbaues nach den Verwüstungen des Krieges einfach nicht bewältigen. Die Schule mußte hier helfen. So lösten sich die Schulordnungen immer mehr von den Kirchenordnungen los (146). Das bedeutete noch nicht, daß etwa das unerträgliche Übergewicht des Religionsunterrichtes gebrochen wurde. Noch wurden die Kinder in erster Linie für das „Jenseits", nicht für diese Welt erzogen. Der religiöse Unterricht, zum großen Teil nur im Auswendiglernen des Katechismus bestehend, herrschte noch stark vor. In einzelnen Teilen Deutschlands hat das lange angedauert. So heißt es in der „erneuerten Schulordnung" für die deutschen Schulen des Herzogtums Württemberg von 1730: „Das Christentum ist das Hauptwerk. Schulen sind nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten des Heiligen Geistes." Da dieser sich erfahrungsgemäß in seinen „Werkstätten" stets mit einem geringen Maß an Kenntnissen und Ausbildung des Denkvermögens begnügt hat, so blieben die „profanen" Wissenschaften dort stark im Hintergrund.

Die in manchen Dingen recht praktische sächsische Schulordnung von 1742 sah sogar besondere religiöse Übungsstunden vor; in diesen „soll der Lehrmeister die fähigen Schulkinder angewöhnen, einen Seufzer oder kurzes Gebet wegen der allgemeinen Not, jedoch ohne Affection und unnützes Plappern zu machen, und wenn der Präzeptor ihre Mitschüler wegen gegangener Sünden bestraft, selbige ihres Unrechts brüderlich aus einem biblischen Spruche zu erinnern. Diejenigen, so sich an andern versündigt haben, sollen es ihnen alsdenn öffentlich abbitten, oder soll ein erbauliches Lied gesungen und erklärt werden."

Pietismus und Schule. Und doch brach auch auf kirchlichem Gebiet in jener Zeit eine Bewegung durch, die, geläutert in den Erschütterungen des Krieges und der darauffolgenden schweren Notzeit mit ihren Kämpfen gegen Türken und Franzosen und in mancherlei Mühseligkeiten eines sehr armen Lebens, echte Verinnerlichung suchte. Es ist die Zeit, in der das protestantische Kirchenlied seine einzige Blüteperiode durch Paul Gerhardt und die zahlreichen Dichter seiner Zeit erlebte. Vom ewigen Wortstreit, von der Starrheit der Lehre wandte man sich zu echter Verinnerlichung, zur Einkehr des Herzens, zu einem in Liebe tätigen Glauben. Wir kennen heute

den Begriff des Pietismus meistens nur mit dem Beigeschmack des Muckertums, der Heuchelei und der anmaßlichen Selbstüberhebung. Auf jene alten Pietisten aber treffen diese Vorstellungen nicht zu. Sie waren in den Denkformen ihrer Konfessionen und ihrer Zeit im besten Sinne fromme Menschen, die ein tüchtiges, tätiges Leben mit Verinnerlichung und die Liebe zu Gott mit der Liebe zu den Menschen verbinden wollten. August Hermann Francke, von der starren Rechtgläubigkeit wegen seiner verinnerlichten Auffassung der christlichen Lehre angefeindet, von der Universität Leipzig und aus Erfurt vertrieben, gründete 1695 mit dem kleinen Spendenbetrag von 7 Gulden in Halle eine Armenschule, stützte diese durch den Aufbau einer Bürgerschule, legte die Grundlage einer Waisenschule und schließlich 1697 einer Lateinschule und 1698 einer Höheren Mädchenschule. Er baute ein Waisenhaus, und als er die Augen schloß, stand das gewaltige pädagogische Werk der Franckeschen Stiftungen in Halle da; 220 Kinder fanden darin Unterricht.

Das war ein großartiges Lebenswerk. Rein sachlich baute Francke auf den besten Vorgängern der damaligen Zeit auf. So verwandte er etwa in den deutschen Schulen seiner Anstalt als Lehrbuch die Anleitung des Rektors Reyher, der seinerzeit für den Herzog Ernst von Gotha den ausgezeichneten „Schulmethodus" ausgearbeitet hatte; auch Gedanken von Ratke finden sich bei ihm wieder; in dem Pädagogium seiner Ritterakademie wurden ebenso wie in seiner Lateinschule Französisch (bzw. Griechisch), Geschichte, Erdkunde und deutscher Aufsatz gelehrt. Eine gewisse Weite war seinem Unterricht nicht abzusprechen; in täglichen „Rekreationsübungen" wurden auf den Schulwegen und Spaziergängen naturkundliche Dinge gezeigt und Handwerkstätten besichtigt; sogar eine Art Arbeitsunterricht in Glasschleifen, Drechseln und Papparbeiten wurde gegeben. Ein großer Teil von Franckes Erfolg lag in der sehr geschickten Auswahl der Lehrer, die sich möglichst auf ein Fach oder nur wenige Fächer beschränken sollten. Auch darin lag ein beachtlicher Fortschritt.

Ziel der Schule war aber auch bei Francke die christliche Gottseligkeit. Gut die Hälfte aller Stunden waren Religionsstunden, dazu gab es noch tägliche Gebetsstunden und zahlreiche Gottesdienste. Francke ging dabei von dem entsetzlichen Grundgedanken aus, daß alle Kinder von der Erbsünde verderbt seien; Erkenntnis der Sünden und Hinwendung mit zerschlagenem Herzen zum Kreuz Jesu Christi, um durch dessen Opfertod Gnade und Vergebung der Sünden zu erlangen, erschienen ihm als Hauptziel der Erziehung. Das beste

Mittel dazu war das Gebet. In den sachlichen Fächern waren Franckes Schulen den meisten jener Zeit überlegen; die Ausbildung, die sie gaben, war reichhaltig und praktisch. Die Neuerung, daß Francke als erster mit seiner Anstalt ein Lehrerseminar verband, um spätere Lehrer auszubilden, war ein geradezu genialer Gedanke; denn es gab bisher so gut wie nichts dergleichen.

Die auf eine dauernde Erregung des Seelenlebens, eine Bußgesinnung mit anerzogenem Abscheu vor allem „weltlichen Dingen" hinarbeitende Erziehung mochte bei Francke selber noch durch die tiefe Herzensergriffenheit, die ihn kennzeichnete, in ihren Gefahren abgeschwächt sein. Bald genug erwuchs aber hieraus bei andern eine unerträgliche Seelenverkrampfung. So finden wir etwa die Tagesordnung eines solchen pietistischen Informators (Lehrers) namens Schilling folgendermaßen geschildert:

„Früh betete er gemeinsam mit den Kindern; dann mußte jedes gesondert in eine einsame Kammer gehen und da aus dem Herzen beten, so gut es konnte, und Gott seine Sünden vortragen. Schilling behorchte das eine oder andere der Kinder. Darauf begann der Unterricht, und zwar damit, daß jedes den Morgensegen nachbetete, den ihnen Schilling jeden Tag auf eine andere Art aus dem Herzen vorbetete. Darauf wurde ein Psalmspruch repetiert. Jetzt setzte man sich an den Tisch und las ein Kapitel aus der Bibel; dann lernten die einen lateinische Vokabeln, die andern rechneten und lernten den Katechismus. Zur Erholung durften sie dann ein wenig in den Hof, da aber durften sie nicht spielen, sondern sie mußten Etwas treiben, was nützlich war. Nach Tisch mußte ein Kind um das andere etwas aus Sirach oder dem N. T. vorlesen; Kinder und Gesinde wurden gefragt, was sie gelesen hätten. Man sang ein oder zwei Bußlieder oder andere geistliche Gesänge. Die nachmittägige Information wurde wieder mit einem Abendsegen geschlossen, der alle Tage in einer anderen Weise vorgebetet wurde; es wurden Psalmen und Sprüche repetiert und dann wurde jedes Kind mit einer besonderen Ermahnung entlassen. Alle durften jetzt in den Garten gehen, wo sie aber strenge beobachtet wurden, und so oft ihnen Schilling begegnete, ermahnte er sie, ohne Unterlaß zu beten. Es folgte das Abendessen. Daran schloß sich die Vorlesung eines Kapitels aus der Bibel und ein Nachtsegen, den jedes für sich beten mußte" (147).

Der Pietismus, soweit er nicht in solche Übertreibungen ausartete, berührte sich mit dem allgemeinen Streben nach praktischen Kenntnissen und zeitnaher Bildung jener Tage doch so stark, daß man vielfach von einer gegenseitigen Durchdringung sprechen konnte. Die Lage der Lehrer aber blieb noch lange sehr armselig und kümmerlich. Von einer wirklichen Durchführung eines geordneten Schulunterrichtes war in großen Teilen Deutschlands noch lange nicht die Rede. Wenn 1650 die Mecklenburgische Kirchenordnung bestimmte: „Auf den Dörfern soll der Pastor oder Küster samt ihren Frauen auch Schule halten (!) und etliche Knaben und Mägdlein im Katechismus,

im Lesen, Schreiben und Rechnen unterweisen, damit die jungen Leute daselbst nicht aufwachsen wie das unvernünftige Vieh ...", wenn der Große Kurfürst 1662 befahl, „die Kirchen und Gemeinden sollten allen Fleiß anwenden, daß hin und wieder in Flecken, Dörfern und Städten wohl bestellte Schulmeister angeordnet würden ...", so war dies doch nur ein bescheidener Anfang. Man kam aber lange nicht weiter. Mehr als einen recht armseligen Katechismusunterricht mit ein wenig Rechnen, Lesen und Schreiben gab es im allgemeinen nicht. Im Sommer waren in ganzen Gegenden auf dem Lande keine Schulen vorhanden; „im Sommer haben die Jungens einesteils die Gänse, einesteils die Kühe, einesteils die Kälber, einesteils die Ochsen zu hüten, einesteils den Pflug zu treiben", sagt ein Bericht aus Pommern. Am schlimmsten war die sozial gedrückte Stellung des Lehrers. Er war durchaus noch Küster, und die „niederen Küsterdienste "machten ihn beinahe zu einem Knecht des Pfarrers, den er bei Krankenbesuchen zu begleiten, dem er bei Taufen, Leichen und Hochzeiten „gebräuchliche Handreichung" zu leisten hatte; er mußte zum Gebet läuten („beiern", das heißt die Gebetglocke anstoßen), die Kirche fegen und säubern und den Altar schmücken. Im Dorf Reichenhausen hieß es geradezu: „Wo man den Schulmeister braucht, muß er aufwarten." Er hatte die Kinder bei Hochzeiten und Begräbnissen zu führen, die Kirchenrechnungen auszustellen und die Kirchengelder einzuziehen, war vielfach daneben Gemeindeschreiber und Rechnungsführer, spielte, um sich ein bißchen Geld zu verdienen, bei Hochzeiten auf und konnte in seiner hilflosen Abhängigkeit von der kirchlichen Macht kaum etwas dagegen tun, wenn er vom Pfarrer herangekriegt wurde, auf dem Pfarrhof Holz zu spalten, zu dreschen und Forderungen des Pfarrers einzutreiben. In Westfalen waren die Lehrer so arm, daß viele im 17. und noch im beginnenden 18. Jahrhundert im Sommer ihre Schule schlossen, um sich als „Hollandgänger" in den Niederlanden durch Maurer- und Landarbeitertätigkeit etwas zu verdienen.

Bei Dorffesten und Feierlichkeiten spielte er, der Träger von Wissen und Bildung im Dorf, eine beinahe bemitleidenswerte Rolle; so heißt es in einem Bericht aus Hessen: „Der Schulmeister muß fast überall in Begleitung der Braut und des Bräutigams zur Hochzeit laden, auch Hochzeitsbriefe schreiben, abdanken und vor dem obern Tische aufwarten. Dagegen genießet er und sein Weib die Mahlzeit, weil die Hochzeit währet, mit" (148). Aufmerksam aber wachten die kirchlichen Behörden darüber, daß „die Küster nicht übermütig" wurden.

Das brandenburgisch-preußische Schulwesen. Aber der Bedarf an Schulen und Schulunterricht war unabweislich. Ein deutscher Staat des 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts brauchte aus rein praktischen Erwägungen die Schule. Wir sehen das am besten an dem Beispiel von Brandenburg-Preußen. Der Große Kurfürst Friedrich Wilhelm hatte 1658 durch eine strenge Verordnung dem Verfall der Schulen im Erzstift Magdeburg entgegenzuarbeiten versucht; 1687 erließ er die Clevisch-Märkische Kirchen- und Schulordnung, in der bereits staatliche Schulinspektoren vorgesehen sind, und gründete in Wesel ein „Contubernium", eine Anstalt für Lehrerbildung. Sein Sohn, König Friedrich I. (1688—1713), verordnete schon 1698, daß die Landkinder „auch zur Erntezeit wenigstens des Morgens zwei Stunden zur Schule kommen und überhaupt fleißig zur Schule gehalten werden", unternahm 1710 eine Generalvisitation des Schulwesens und verordnete für Magdeburg die allgemeine Schulpflicht, ja eine Prüfung der Schüler bei Beendigung der Volksschule. Er bestätigte eine Berliner Lehrer-Witwen- und Waisenkasse, einen ersten ernsthaften Versuch, dem Lehrerstand wirtschaftlichen Rückhalt zu geben. Friedrich Wilhelm I. (1713—1740) war nicht nur Soldaten-, sondern auch Schulkönig. In Erweiterung der nur für Magdeburg gültigen Verordnung seines Vaters erließ er am 28. September 1717 das erste allgemeine Schulgesetz: „Daher verordnen wir ernstlich, daß künftighin an den Orten, wo Schulen sind, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein sollen, ihre Kinder gegen zwei Dreier wöchentliches Schulgeld von einem jeden Kinde im Winter täglich und im Sommer, wenn die Eltern der Kinder bei ihrer Wirtschaft benötigt sind, zum wenigstens ein- oder zweimal die Woche, damit sie dasjenige, was im Winter erlernt worden, nicht gänzlich vergessen, in die Schule schicken. Falls aber die Eltern das Vermögen nicht haben, so wollen wir, daß solche zwei Dreier aus jedes Orts Almosen bezahlt werden sollen" (149). Der Schulzwang galt nur, wo es bereits Schulen gab, und das war durchaus nicht überall der Fall; er dauerte vom 5. bis zum 12. Lebensjahr, an seinem Ende stand eine Prüfung. Friedrich Wilhelm I. hat mit großem Eifer neue Schulen gegründet, in Ostpreußen allein 1700, meistens auf den königlichen Domänen. Ein höchst eigenartiger und bedeutsamer Plan zur Einrichtung von Schulen, die „Principia regulativa" vom 1. August 1736, sah genau vor, wer die Kosten des Schulbaues und der Reparaturen zu tragen habe.

Die darin enthaltenen Bestimmungen über die Versorgung des „Schulmeisters" sind einmal ein Zeugnis von dem praktischen Geist des Königs,

beweisen aber auch, wie der Lehrer dieser Brandenburg-Preußischen Volksschule noch von der Kirche abhängig und selbst in einem Staat, der sich das Schulwesen so besonders angelegen sein ließ, dürftig ausgestattet war:

„... Se. Majestät geben auch das freie Brennholz, welches die Gemeinden anfahren. Jede Kirche, sowohl in den Städten als auf dem Lande, zahlt zum Unterhalte der Schulmeister jährlich 4 Taler, dagegen der Pastor loci die Schullehrer dahin anhält, daß sie den Kirchendienst, als zum Beispiel die Kirche reinzumachen, mitverrichten helfen. Die Präzeptores nehmen an besagten 4 Talern keinen Teil, sondern solche bleiben lediglich zum Unterhalte für den Schulmeister.

Zur Subsistenz wird dem Schulmeister eine Kuh und ein Kalb, item ein paar Schweine und etwas Federvieh frei auf der Weide gehalten und zwei Fuder Stroh gereicht." Hiernächst bekommt er:

„Von Sr. Königlichen Majestät einen Morgen Land (welches allemal hinter seinem Hause anzuweisen), solchen aufs beste zu nützen. Die eingewidmeten Dorfschaften bearbeiten solchen und halten ihn im Gange.

Bekommt der Schulmeister von den gesamten Bauern seines Distriktes pro Hufe ¼ Roggen, 2 Metz Gerste. Geht der Roggen über ½ Wispel, werden die Portionen der Bauern kleiner, geht er darunter, legen sie zu.

Jedes Schulkind von 5—12 Jahren inkl. gibt ihm jährlich, es gehe zur Schule oder nicht, 15 Gr. oder 4 Gr.

Ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich schon ernähren; ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen.

Der zweite Klingelbeutel ist für die Schulmeister.

Jedes Schulkind, wenn es konfirmiert wird, bezahlt dem Schulmeister 6 Gr.

Jedem Schulmeister muß ein Platz zum Küchengarten gleich hinter seinem Hause angewiesen werden."

In Potsdam schuf der König das Militärwaisenhaus, an seinen Garnisonen besondere Garnisonschulen, 1732 verband der Pfarrer Schiermeyer in Stettin mit seinem Waisenhaus ein Lehrerseminar; ein anderes Lehrerseminar entstand in Berge bei Magdeburg. Mit der Berufung von Johann Julius Hecker an das Waisenhaus in Potsdam (1735) kam ein besonders aktiver Schulmann nach Preußen (150). Auf ihn geht vor allem die Eröffnung der ersten Realschule zurück, die 1747 unter Friedrich dem Großen ins Leben gerufen wurde. Sie hieß ausdrücklich „Ökonomisch-Mathematische Realschule" und sollte die erste Bildungsanstalt darstellen, an der nicht die lateinische Sprache, sondern die „nützlichen Künste" im Vordergrunde standen. So hatte sie eine Mechanikklasse, eine Manufaktur- und Handlungsklasse, eine geometrische, eine geographische, eine ökonomische, eine Naturalien- und eine Kuriositätenklasse. So sonderbar uns manches in ihrem Lehrplan heute anmutet, so entscheidend ist dieser Schritt für die Bildungsgeschichte

geworden; dies um so mehr, als 1748 ein Lehrerseminar mit ihr verbunden wurde und königliche Verordnungen (151) verfügten, daß alle Inspektoren von jeder in einem königlichen Amte vorkommenden Vakanz einer Küster- oder Schulmeisterstelle alsbald nach Berlin berichten sollten, „damit geprüfte Seminaristen aus dem neuen Seminar berufen werden könnten". Das war mindestens eine sehr gute Absicht; in der Wirklichkeit allerdings überwog der Handwerker als Lehrer in den Dorfgemeinden noch durchaus. Der Lehrer konnte sich nicht halten, wenn er nicht zugleich ein Handwerk betrieb und eine Küsterstelle hatte. Noch war der Lehrerberuf nicht in seiner Selbständigkeit voll erkannt, und auch das Seminar hieß noch, kennzeichnend für diese Lage, „Berlinisches Küster- und Schullehrerseminar für die königlichen Amtskirchen in der Kurmark". Als die schweren finanziellen Erschütterungen und Landverwüstungen des Siebenjährigen Krieges Preußen heimsuchten und erschöpften, wurden fast überall alte Soldaten in den Landschulen als Lehrer eingesetzt. Notdürftig Lesen und Schreiben, auch etwas Rechnen hatten sie in den Soldatenschulen der Garnisonen des friederizianischen Heeres gelernt; eine Anzahl Kirchenlieder sangen sie auch, mehr laut als schön; für Ordnung und Disziplin traten sie ein und verdroschen die Kinder genau so treu und nachhaltig, wie sie einst von ihrem Feldwebel selber verdroschen worden waren. Sie waren kein Ideal der Lehrerbildung. Eine anonyme Schrift jener Zeit schildert eine solche preußische Landschule: „In seinem (des Lehrers) Katechismus stand, wie in den meisten bürgerlichen Gesetzbüchern und Polizeien, keine Silbe von Aufmunterung und Belohnung der Tugend, wohl aber waren alle Fehler wie in einer peinlichen Halsgerichtsordnung mit Strafen verpönt. Der Stecken, der Esel, die Mütze, die Brille und ähnliche Werkzeuge waren seine Universalmittel zur Erweckung aller Tugenden ..." In einem engen Raum saßen die Kinder zusammen — noch Hecker hatte verzweifelt dagegen angekämpft, daß mehr als hundert Kinder zusammen in einer Klasse unterrichtet wurden — vor dem Ofen trocknete das Gänsefutter, an den Wänden hing die Kinderwäsche des Lehrers, und nun wurden der Katechismus und die aufgegebenen Bibelverse im Chor aufgesagt, die Lieder im Chor geplärrt. Beim Schreibunterricht schrieben alle zugleich von der Tafel ab, und der Lehrer ging mit seinem Stecken hindurch und sah nach, ob alle richtig schrieben.

Nach dem Siebenjährigen Krieg hat Friedrich der Große zuerst in der „Schulordnung für das Fürstentum Minden und die Grafschaft Ravensberg", dann in dem „Königlich Preußischen General-Land-Schulreglement"

vom 12. August 1763 eine grundlegende Ordnung des preußischen Schulwesens gegeben. Sie sah die allgemeine Schulpflicht vom 5. bis zum 14. Lebensjahre vor, „bis sie nicht nur das Nöthigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben können, sondern auch von demjenigen Red und Antwort geben können, was ihnen nach den von Unsern Consistoriis verordneten und approbierten Lehrbüchern beygebracht werden soll." Abschlußexamen, Schulzeit, Schulgeld, Kontrolle des Schulbesuches sind genau vorgeschrieben. Auf welche Nebeneinnahmen aber die Lehrer damals noch vielfach angewiesen waren, geht daraus hervor, daß ihnen der Verkauf von Bier und Branntwein und der gewerbsmäßige Musikbetrieb ausdrücklich verboten werden mußte. Eine Lehrerprüfung wurde ganz allgemein eingeführt, Privatunterricht durfte man nur den eigenen Kindern erteilen lassen; damit nahmen die sehr unzureichenden „Winkelschulen" ein Ende. Auf dem Stundenplan standen nur: Biblische Geschichte, Bibellesen, Katechismus und Schreiben — nicht einmal Rechnen. Das war an sich nicht viel, aber immerhin war damit die Staatsschule als Grundprinzip gewonnen. Leider wurde dieses Grundprinzip — so eng war die Bindung an Konfession und Kirche eben doch — sogleich wieder durchbrochen, da es in § 26 hieß: „Den Superintendenten und Inspectoribus oder auch Praepositis und Erzpriestern jedes Krayses befehlen Wir endlich hierdurch auf das allernachdrücklichste, die gesamten Landschulen ihrer Inspection jährlich selbst zu bereisen und mit aller möglichen Attention den Zustand jeder Landschule genau zu examinieren ..." (152). Damit war die „geistliche Schulaufsicht", Not und Fluch der Lehrer durch hundert Jahre deutscher Schulgeschichte, verankert; für die damalige Zeit aber war sie ein Fortschritt. Nur noch im Auftrage des Staates übten die Geistlichen diese Aufsicht über die Schulen aus. Indem sie es taten, erkannten sie die Herrschaft des Staates über die Schule an und hatten damit bereits den im ganzen Mittelalter festgehaltenen, auch von den Lutheranern übernommenen Anspruch, daß die Schule ihrem Wesen nach der Kirche gehöre, aufgegeben. Die Geistlichen konnten damals aber auch gar nicht entbehrt werden, und es wäre einfach ungerecht zu leugnen, daß eine große Anzahl tüchtiger und ehrlicher Geistlicher in jenen Tagen sich mit den Mitteln und in den Denkformen jener Zeit anständig und ehrlich für die Verbesserung des Schulwesens eingesetzt hat. Auch für die katholischen Teile Preußens ist hier rühmlich der Abt des Augustinerklosters von Sagan, Johann Ignatz von Felbiger (153) zu erwähnen, der als junger Geistlicher das Lehrerseminar des Protestanten Hecker kennenlernte, sogar zwei junge katholische Lehrer

dorthin schickte — so weitherzig war die Zeit schon geworden! — und dann auf Grund der mit diesen Lehrern gemachten Erfahrungen Friedrich den Großen bei der Reform der katholischen Schulen des preußischen Staates beriet, schließlich für ihn den Entwurf des „Königlichen Preußischen General-Landschul-Reglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz" abfaßte, einen wahrhaft musterhaften Organisationsplan, ein wenig altfränkisch und starr, aber wohlwollend und durchdacht. Felbigers Arbeit bewährte sich im allgemeinen gut; als Preußen 1772 Westpreußen aus der polnischen Hand gewann, konnte er für die katholischen Gegenden eine ganze Anzahl brauchbarer Lehrer stellen.

Schularbeit ist wie Forstmannsarbeit: erst die nächste und übernächste Generation sieht den wirklichen Ertrag. Friedrich dem Großen aber ging die Geduld aus; je älter er wurde, um so weniger war er bereit, viel Geld in das Volksschulwesen zu stecken. Seit 1779 gab der alte, griesgrämig gewordene König für diese Dinge nicht mehr viel aus. Wenn auch die damaligen Schulverhältnisse nicht gerade nach der Gefahr einer „Verschulung" aussahen, so schrieb er doch grantig an den Minister von Zedlitz: „.... sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie (die Kinder) ein bisgen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und so was werden." Bitter schreibt dieser selbe Minister: „Fast muß ich auf die Aufnahme der Landschulen ganz Verzicht tun; der König bleibt bei der Idee, daß die Invaliden zu Schulmeistern genommen werden sollen. Er vermengt die Billigkeit, verdiente Leute zu belohnen, mit der Pflicht, brauchbare Menschen zu erziehen ..." (154).

Aufklärung und Schule. Dies war um so schmerzlicher, als gerade in jener Zeit in Preußen eine ganze Anzahl bedeutender Schulmänner heranwuchs. Das hängt nicht zuletzt mit dem Durchbruch der als „Aufklärung" bezeichneten geistigen Bewegung zusammen, die, selber sehr vielgestaltig, dem 18. Jahrhundert das Gesicht gab. Sie ist eine der menschlich anständigsten Geistesbewegungen aller Zeiten gewesen. Man hatte den ersten Einblick in die Naturgesetze gewonnen, man hatte erkannt, wie verständige Regierungen aus einer armen, im finsteren Aberglauben befangenen Bevölkerung durch gute Schulen und Erziehung erhebliche Kulturleistungen herausholen konnten. Man glaubte — und man hatte die Beweise dafür ja täglich an der Hand —, daß durch eine verständige, gütige, ernste und die Menschen fördernde Behandlung die Menschen selber verbessert werden könnten. Der

Gedanke der Rasseverschiedenheit des Menschengeschlechtes war damals noch nicht gedacht worden; die Männer der „Zopfzeit" hatten vielmehr alle noch in den Schulen die Lehre von der gemeinsamen Abstammung aller Menschen von Adam und Eva aufgenommen. Als sie nun sahen, wie mit verständiger Führung aus armen, stumpfen, knechtischen Leibeigenenkindern wertvolle und tüchtige Menschen wurden, weil eben, wie wir heute wissen, das Erbgut in diesen Kindern an sich gut war, kamen die Männer der Aufklärung zu dem Trugschluß, daß es überall und immer nur besserer Erziehung und besserer Menschenführung bedürfe, um in jedem Falle das Menschengeschlecht geistig und sittlich zu heben. Sie kamen so zu dem Irrtum, daß der Mensch ein Produkt seiner Erziehung sei; durch Aufhellung des Verstandes wollten sie die Menschen besser und glücklicher machen. Sie glaubten in tiefer Hingabe an die Kraft der Vernunft und der Menschengüte. Hieraus erklärt sich der folgenschwere Irrtum, den mindestens die Menschen der ausgehenden Aufklärungszeit begingen, daß sie meinten, etwa auch die Juden durch bessere Erziehung zu nützlichen Staatsbürgern machen zu können. Sie waren nicht naturwissenschaftlich genug gebildet, um zu erkennen, daß, wenn man auch ein armes, verhungertes, verwildertes Pferd durch anständige Behandlung zu einem nützlichen Lebewesen machen kann, die beste Behandlung doch aus einer Giftspinne kein Haustier zu machen in der Lage ist. Die Überschätzung der Umwelt und die Unkenntnis der Rasse verursachten manchen schweren Denkfehler der Aufklärungszeit.

Das darf aber nicht blind machen gegen die gewaltige Geistesleistung jener Tage. Zum ersten Male schwang sich der Geist hinaus über das enge Feld, das ihm die „Offenbarung" gelassen hatte. Nicht mehr mit einem heimlichen Ausweichen in die Gefilde des klassischen Altertums, wie einst die Humanisten, sondern offen, kühn, tapfer und helläugig vertrat die Zeit den Gedanken, daß Gott über allen den verschiedenen geoffenbarten und gepredigten Religionen stände, daß er in der Erhabenheit der Natur, in ihrer hehren Gesetzmäßigkeit sich offenbart, daß er in dem Gewissen des recht unterwiesenen Menschen zu uns spricht. Es ist eine gehässige Verleumdung, diese viel beschrieenen „Aufklärer" und „Rationalisten" als „gottlos" zu bezeichnen. Sie waren zumeist in ihrer Weise tief fromm. Sie verachteten die unbeweisbaren Dogmen, sie wollten aus der Kirche bestenfalls eine Anstalt machen, um die Menschen zu anständigem und moralischem Verhalten zu erziehen. Im Kampf gegen den erstarrten Bibelglauben berührten sie sich mit den ein verinnerlichtes Christentum suchenden Pietisten; aber bald trennten

sich die Wege der beiden doch allzu verschiedenen Bewegungen. Die Aufklärung, die auf allen Lebensgebieten das Recht der Vernunft durchsetzen wollte und dabei alle jenseits der verstandesmäßigen Erklärung liegenden Dinge entschieden leugnete, mußte den Pietismus als heuchlerisch empfinden; dieser wiederum sah in den Aufklärern einfach Heiden. Auf der ganzen Front des Geistes erfolgten die Zusammenstöße. Christian Thomasius, ursprünglich ein Freund Franckes, nahm den Kampf gegen die schauerlichen Hexenprozesse auf und leugnete, daß ein Mensch sich überhaupt mit dem Teufel verbinden könne, er bestritt schließlich die Existenz des Teufels überhaupt. Die Pietisten fochten für die Existenz des Teufels auf Grund der Schrift fast so leidenschaftlich wie für die Existenz Gottes, vertrieben den Rationalisten Christian Wolff von der Universität Halle und tobten, als Friedrich der Große ihn dort wieder einsetzte. Im ausgehenden 18. Jahrhundert aber verloren die evangelischen Pietisten Schlag auf Schlag eine der deutschen Universitäten in den protestantischen Gebieten nach der anderen. Als Wolff 1723 aus Halle vertrieben wurde, hatte Francke hierin noch eine Erhörung seiner heißen Gebete um die Erlösung von dieser „großen Macht der Finsternis" gesehen; dreißig Jahre später war Halle eine Hochburg der Aufklärung. Frankfurt a. O., wo man die Schriften des Thomasius und des Staatsrechtslehrers Pufendorf verboten hatte, fiel schon Anfang des 18. Jahrhunderts in die Hände der Aufklärer; J. G. Gottsched lehrte dort seit 1734 die Philosophie Christian Wolffs unbekümmert um die „Pedanten und Heuchler". Bereits 1739 ging er nach Leipzig, wo sich die Pietisten nie recht hatten durchsetzen können. Am zähesten wehrte sich die alte Lutheruniversität Wittenberg als „Hüterin der reinen Lehre" gegen die Aufklärer. Jena dagegen, Helmstedt, auch Kiel, in Süddeutschland besonders rasch Tübingen und Straßburg, öffneten sich den Lehren der Aufklärung. Um 1750 war die Orthodoxie ebenso wie der Pietismus auf allen protestantischen Universitäten Deutschlands geschlagen oder mindestens in die Verteidigung zurückgedrängt; am stärksten war wohl die Niederlage in Göttingen. „Auf allen Punkten ist der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, der Übergang von dem gebundenen Schulbetrieb zum selbständigen Denken, zur freien wissenschaftlichen Forschung und Lehre angebahnt. Keine Fakultät ist davon ausgenommen. Selbst in die theologische ist das Prinzip der freien Forschung im Begriff seinen Einzug zu halten" (155).

Von den Universitäten strahlten die neuen Gedanken auf die Schulen aus. Schon früh hatte es an den höheren Schulen neben dem eigentlichen Unter-

richt im Sinne der alten Lateinschule Privatkurse der „galanten" Disziplinen, der Mathematik, Physik, Geographie, Geschichte, der französischen Sprache, deutschen Redekunst und Poesie, gegeben. So wenig sich diese an den einzelnen Lateinschulen in sehr verschiedenem Umfang gegebenen Fächer in den bisherigen Unterrichtsbetrieb eingliedern ließen, so häufig kamen sie doch schon vor. Soweit der Adel nicht seine eigenen Ritterakademien hatte, verlangte er für seine Söhne den Unterricht in diesen Fächern als unentbehrlich für den späteren Offizier, Beamten und Hofmann; die gehobenen Schichten des Bürgertums forderten das Gleiche, und bald galt es als ein Zeichen rückständiger Bildung, nur Latein, nicht aber Französisch und etwas Naturwissenschaften zu verstehen. Je mehr nun diese neuen Fächer in den alten Unterricht eingebaut wurden, um so notwendiger wurde es, den Lateinunterricht zeitlich zu beschränken. Entbehren wollte und konnte man ihn nicht; so versuchte man, ihn durch bessere Lehrmittel ertragreicher zu gestalten. Es ist die Zeit sehr anständiger Klassikerausgaben — die Zeit war bei den weitverbreiteten hohen Kenntnissen der lateinischen Literatur hier sehr anspruchsvoll — der guten Lehrbücher von Cellarius, Heineccius und anderer, schließlich der für lange Zeit vorbildlichen Grammatik der lateinischen Sprache von Joachim Lange. Die Franckeschen Lehranstalten waren in vieler Weise bahnbrechend auf dem Gebiet einer Verbesserung der Lehrmittel. Es ist die Zeit der großen Schulmänner, die in der Berührung der Schätze der alten Lateinschule mit dem frischen Lebenshauch der Aufklärung Großes geschaffen haben. Dazu rechnet etwa der Rektor Bodenberg vom Gymnasium zum Grauen Kloster in Berlin, dann (1726) sein Nachfolger, der deutsche Sprachforscher Leonhard Frisch und endlich an der gleichen Schule Fr. Gedeke; es ist die Zeit, in der Schulpforta besonders blühte. Gerade die großen Schulmänner, die wirklich gute Lateiner waren, erkannten unter den Einwirkungen der Aufklärungszeit die Notwendigkeit einer deutschen Sprachpflege. Der Rektor Christian Baumeister zu Görlitz sagte offen, es sei ein schändliches Vorurteil, daß die deutsche Sprache nicht unter die Gelehrtensprache gehören solle: „Warum sollten wir nicht ebensowohl in unserer Muttersprache als in der römischen autores classicos aufweisen können?" (156). Er stellte geradezu die deutsche Sprache in die Mitte seines Unterrichts.

Es wird überhaupt vielfach ganz zu Unrecht übersehen, welch hohe Bedeutung die Aufklärungszeit für die Erweckung deutschen Volksbewußtseins gehabt hat. Wie einst Hutten und manche andere Humanisten über Tacitus an die germanische Vergangenheit herankamen, so führte damals zuerst die

Kenntnis der Quellen von der Frühgeschichte unseres Volkes, verbunden mit der wachen Kritik an der kirchlich und mönchisch beeinflußten Geschichtsschreibung dazu, daß etwa der alte Prof. Schütz seine „Schutzreden für die alten nordischen Völker" schrieb, daß Friedrichs des Großen Minister Freiherr von Herzberg den Tacitus herausgab und sich auf die Abstammung des Preußentums von den Germanen berief; daß Arnkiels Untersuchungen über das „Kimbrische Heidentum" und eine ganze Flut von im einzelnen heute vielfach überholten, in der inneren Einstellung aber oft durchaus volksbewußten Arbeiten über die Frühgeschichte und Vergangenheit unseres Volkes erschien. In Braunschweig-Wolfenbüttel sorgte der Prof. Schrader für Unterricht in deutscher Rechtschreibung und Stilistik an den höheren Schulen schon im 17. Jahrhundert; selbst Mecklenburg und Pommern wurden von der Schulreform ergriffen. Nicht immer ging diese Überlagerung der alten Lateinschule durch die Flut der einströmenden „galanten" Fächer reibungslos vor sich. Ein Teil der Schulen sperrte sich überhaupt lange und blieb bei dem alten Lateinbetrieb, so daß etwa noch 1740 der Berliner Probst Reinbeck, ein geistig aufgeschlossener Mann, schrieb:

„Die meisten Schulen sind so eingerichtet, daß die allerwenigsten Menschen sich derselben mit Nutzen bedienen können. Wer nicht auf die Wissenschaften sich allein legen, sondern eine Kunst oder sonst ein gutes Handwerk oder die Kaufmannschaft erlernen will, findet bei den Schulen gar schlecht seine Rechte. Es wird in denselben auf die Reinigkeit und Rechtschreibung der Muttersprache wenig gesehen; die Rechenkunst wird sehr sparsam betrieben. Zur Historie und Geographie werden entweder gar keine oder die Woche über nur aufs höchste ein paar Stunden und dieses noch wohl dazu privatim ausgesetzt. Die Weltweisheit, insonderheit die Vernunftlehre, wie auch die Meßkunst sind auf den allermeisten Schulen unbekannte Sachen ... Überdies sind die meisten Schulen so eingerichtet, daß, wer sich nicht vornehmlich auf die Gottesgelahrtheit legen will, in denselben viel Stunden vergeblich zubringen muß. Ein solcher kann fast nichts anderes als ein bißchen Latein und dieses noch wohl dazu schlecht genug daraus mitbringen" (157).

Der geistige Kampf zwischen Pietismus und Aufklärung mußte auch die Schüler unsicher machen. Ein Schulmann Reiske schildert das sehr anschaulich aus seiner Schulzeit im Jahre 1721 auf der lateinischen Schule des Waisenhauses zu Halle: „In meinem 12. Jahr machten mich die Betstunden zum Narren. Ich ward ein Betnarr. Allein die Hitze verrauchte bald; ich kam in die Welt, kurz ich ward nicht viel besser als ein Naturalist. Von diesem so weiten Sprunge über eine so große Kluft habe ich mich noch nicht ganz erholt" (158). Der spätere bekannte Berliner Buchhändler Friedrich Nicolai machte dieselben Erfahrungen: „Außerdem lernte ich in Halle in der Schule

des Waisenhauses beten und würde auch nach damaliger Stimmung das Heucheln gelernt haben, wenn ich die geringste natürliche Anlage dazu gehabt hätte." Er wollte ursprünglich auch Griechisch auf der Universität treiben, aber ein „heulender pietistischer Pedant" verdarb ihm die Freude daran. Erst später, als er selbständig Homer las, tat dies auf ihn eine „wunderbare Wirkung, ich lebte eine Zeitlang in Troja und Ithaka".

So brach die Aufklärung nicht einmal an den höheren Schulen voll durch; schon auf der Universität hatten sich Widerstandsnester des Pietismus gehalten, auf den höheren Schulen hatte die Aufklärung nicht nur mit dem Pietismus, sondern auch mit der älteren starren Orthodoxie, mit der ganzen Tradition der alten Lateinschule zu ringen. In die Volksschule drang die Aufklärung überhaupt nur mit einzelnen Strahlen ein. Hier blieben der Katechismus, das Kirchenlied und der Pietismus — nicht zuletzt durch die Leistung des Lehrerseminars von Francke und seinen Schülern — an der Macht.

In Preußen finden wir damals nur einen großartigen Versuch, das Beste der Aufklärung in die Volksschule zu bringen. Es handelt sich um die treffliche Arbeit des Domherrn von Rochow (159) auf Rekahne in der Mark. Dieser Gutsherr sah Dummheit, Not, Aberglaube und Vorurteil bei seinen abhängigen märkischen Bauern. „Mich jammert das Volk" — so bezeichnet er selber seinen ersten Eindruck. So schuf er nicht nur eine Volksschule in Rekahne, sondern schrieb auch ein praktisches Lesebuch, den „Kinderfreund", das, wie Rochow in seiner Schrift „Vom Nationalcharakter durch Volksschulen" sagt, „verständig machen, zum Verstand verhelfen, aufklären, veredeln, Weisheit, rechte Erkenntnis, Wahrheitssinn und Wahrheitsliebe mehr gemein machen will". Selbstverständlich kann man von ihm nicht verlangen, daß er schon nationalsozialistische Gedanken des 20. Jahrhunderts gehabt hätte. Diese waren damals noch nicht gedacht. Seine Volksschule wollte nicht etwa die Befreiung seiner lassitischen leibeigenen Bauern vorbereiten, aber sie sollte ihnen zu Menschenwürde und Selbstachtung verhelfen, zu rechter Klugheit in ihrem Stande, sollte sie geschickter machen, ihr Leben richtig einzurichten, und ihnen Anteil geben an den geistigen Gütern. Das war für jene Zeit etwas Unerhörtes. Wenn der Minister von Zedlitz, in vieler Weise ein Geistesverwandter Rochows, schreibt: „Daß ein Domherr für Bauernkinder Lehrbücher schreibt, ist selbst in unserem aufgeklärten Jahrhundert eine Seltenheit, die dadurch noch einen höheren Wert erhält, daß Kühnheit und guter Erfolg bei diesem Unternehmen gleich groß sind", so

drückt er nur die Verwunderung über diesen warmherzigen Mann aus und sagt, was die Zeitgenossen empfanden. Der Gutsherr auf Rekahne aber hat vor allem das Verdienst, von der Grundlage der Aufklärung aus sich für die Würde des Schullehrerstandes, ja gerade des Volksschullehrers, eingesetzt zu haben! „Zwar verdient die Arbeit eines Schullehrers nicht minder Hochachtung, sie erfordert nicht minder Verstand und Herz und weit mehr Verstand und Fleiß als die Arbeit der höheren Lehrer." So innerlich erhaben über das Gezänk der Konfessionen war er, daß er allen Ernstes glaubte, sein Lesebuch „Der Kinderfreund" könne von einem Lehrer in einem Schulhaus für die Kinder aller Konfessionen verwandt werden. Der „Kinderfreund" hat zum erstenmal die Bibel mit ihren doch zahlreichen, für das jugendliche Alter ungeeigneten Stellen — und bis dahin wurde sie von Anfang bis zum Ende in der Schule durchgelesen! — zurückgedrängt.

Auch Rochow fordert ausdrücklich die Staatsschule, die allgemeine Schulpflicht, die Verpflichtung des Staates, gute Lehrerseminare zu schaffen.

Das „Preußische Allgemeine Landrecht", das Werk des Kanzlers von Carmer und der großen Juristen Suarez und Cocceji, veröffentlicht erst nach dem Tode Friedrichs des Großen und am 5. Februar 1794 in Kraft getreten, zeigt dann aber schon, wie stark die besten Gedanken der Aufklärung durchgebrochen waren. Teil II, Titel 12 behandelt das Schulwesen und stellt gleich am Anfang fest: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben." Wegen Verschiedenheit des Glaubens sollte niemand der Zutritt zu den öffentlichen Schulen versagt sein. Die Erhaltung der Schule wurde den Gemeinden auferlegt, die Schulaufsicht blieb den Predigern. Wie das Preußische Allgemeine Landrecht überhaupt, bei aller Zeitbedingtheit, aus seiner Neigung, alle Lebensverhältnisse zu reglementieren, ein vom warmen Gefühl für Erziehung und Bildung des Volkes getragenes Gesetzbuch ist, so hat es das unsterbliche Verdienst, den Gedanken der Staatsschule deutlich zur Grundlage des Schulwesens gemacht zu haben.

Das war nicht allein in Preußen der Fall. Der Abt von Felbiger wurde von Maria Theresia nach Österreich gerufen, und seine 1774 ausgearbeitete „Allgemeine Schulordnung" legte dort die Leitung des ganzen Volksschulwesens in die Hand des Staates. Der Leibarzt Maria Theresias, der Holländer G. van Swieten, bildete die Hochschulen im Sinne der Aufklärung um, der Einfluß der Jesuiten an dem Gymnasium wurde beschränkt und endlich ausgeschaltet. Josef II. baute dieses bewußt „aufgeklärte" Schulwesen

weiter aus; mit der Aufhebung des Jesuitenordens durch den Papst 1773, mit dem Durchbruch der Aufklärung endlich auch in der gebildeten Schicht der katholischen Lande, ja sogar bei einer Anzahl der kirchlichen Fürsten Deutschlands, wich die Geistesnacht der gegenreformatorischen Knebelung des Schulwesens. Es wurde Licht auch über der Schule. Selbstverständlich protestierten die Dunkelmänner jener Tage mit Leidenschaft. Sie hatten hundert Gründe, um die Volksbildung zurückzuhalten. Etwa 1790, im letzten Lebensjahr des großen Kaisers Josef II., protestierten die Stände des Herzogtums Krain gegen die allgemeine Schulpflicht mit folgender gerissener Begründung:

„Wenn dem Bauern die Fesseln der Dummheit abgenommen werden, wenn Licht in seiner Seele aufgeht, wenn sein Herz gebildet, wenn der Keim des rechtschaffenen, gehorsamen, arbeitsamen Untertans in ihm gepflanzt, gepflegt und zur Reife gebracht wird, so ist das Institut, das so ein Werk im großen zustande bringt, ein Geschenk des Himmels. Allein bei dem Trivialschuleninstitut ist dieser Endzweck nicht erreicht worden; durch den Zwang, mit dem es ausgeführt wurde, verlor es die Natur einer Wohltat; durch die Gaben, die man Gemeinden, Patronen und Grundherrn aufdrang, wurde es gehässig, durch die Entziehung der Jugend von der Landwirtschaft, ihrer künftigen einzigen Bestimmung, in den Augen des Volkes ... gemeinschädlich ... Die meisten Kinder lernten gerade soviel, als es nötig ist, um die Unzufriedenheit mit ihrer Bestimmung und Ungehorsam gegen den Grundherrn hervorzubringen. Aus diesem Grunde bitten die Stände, die den Untertanen so lästig gewordenen Trivial-Schulen auf dem Lande gänzlich aufzuheben, nur in Städten und Märkten nach den Bedürfnissen des Ortes Normal-, Haupt- oder Trivial-Schulen in einer entsprechenden Verfassung doch ohne allen Zwang einzuführen ..." (160).

Aber sie hatten hier, wie auch anderswo, keinen Erfolg mit solchen Eingaben und Versuchen, die Volksbildung zurückzuhalten. Im Gegenteil: in Braunschweig wurde 1786 ein Oberstes Schuldirektorium gebildet, dem überhaupt keine Geistlichen mehr angehörten, und in Bayern schuf der Kanonikus Heinrich Braun die „Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen" von 1778. Der Staat übernahm dort die Jesuitenschulen. Selbst das Höhere Mädchenschulwesen kam voran: in Dessau wurde 1786 die Antoinettenschule gegründet; die ersten Schriften über weibliche Erziehung erschienen.

Wie nie zuvor stand der Lehrer im Mittelpunkt der geistigen Formung der Zeit, mochten auch in den Landschulen der alte Invalide und der Handwerker als Lehrer noch vorhanden sein. Mächtig hatte der Gedanke von der hohen Bedeutung der Schule für Volk und Staat sich durchgesetzt; Verbesserung

des Schulwesens, Befreiung der Schule von der kirchlichen Dogmatik, Menschenbildung durch Erziehung waren die großen Hoffnungen jener Tage. In einem Bericht aus dem Jahre 1768 hören wir, daß Menschen aus Begeisterung den Lehrerberuf ergriffen: „Seit einiger Zeit haben einige, die den seltenen rauhen Vorsatz mitbringen, dereinst Schulleute zu werden, sich bloß auf Schulstudien gelegt, ohne sich mit der Theologie zu beschäftigen ... bei einigen wirket die bloße Liebe zum Vaterlande oder zu den Schulwissenschaften diesen verdienstlichen Entschluß, bei anderen die Furcht vor den symbolischen Büchern, an deren Unterschrift jetzt manche, die Theologie studiert haben, sich stoßen" (161).

Noch zwar war die Lebensstellung des Lehrers oft erschütternd ärmlich; der studierte Lehrer an einer Lateinschule hatte kaum mehr zu verbrauchen als ein normaler wohlhabender Student. Auf dem Lande waren noch immer die Einnahmen aus den Küsterdiensten unentbehrlich für den Lehrer; wo dann noch, wie zum Teil auch an den Lateinschulen, die Kurrende, das öffentliche Umgehen mit dem Singechor, um Gaben zu sammeln, bestand, wo von der Kanzel noch die Gemeinde öffentlich aufgefordert wurde, „den armen Lehrern Wohltaten zu erweisen", führte dies den Lehrer in unendlich peinliche Lagen. Solche Bettelumgänge, letzte Reste aus der mönchischen Zeit des Schulwesens, bestanden sogar an einzelnen Universitäten, etwa in Helmstedt, wo am Gregoriustage die ganze Universität singend durch die Stadt zog; „das nach Belieben gereichte Geld wurde aequaliter unter die Lehrer geteilt". Dem alten Johann Heinrich Voß als Rektor der Lateinschule in Eutin wurde noch beim Leichenbegängnis des dortigen Fürsten der Platz neben dem Kammerdiener angewiesen. Aber es zeigt sich auch, daß der Lehrer schon Selbstbewußtsein bekommen hat: Johann Heinrich Voß weigert sich, auf einem solchen Platz mitzugehen; die Kurrendeumgänge kommen in Wegfall, die Überzeugung setzt sich immer stärker durch, daß der Lehrer aus der kläglichen Stellung des „Dorfschulmeisterleins" herausgehoben werden mußte.

Da brach die Entwicklung jäh ab. Friedrich der Große von Preußen starb 1786, Joseph II. 1790 und sein Nachfolger und Bruder Leopold II. 1792. Der von der französischen Revolution ausgehende Schrecken wurde von den Finsterlingen und Dunkelmännern als eine Wirkung der Schule und der Volksaufklärung verschrien. In Preußen kam Friedrich Wilhelm II., wohl der unbedeutendste preußische Herrscher, in Österreich der „gute Kaiser Franz I.", wenn möglich noch unbedeutender und geistloser als der „dicke Wilhelm" von Preußen, zur Regierung. Und nun schlug die Stunde der Dunkelmänner!

In Preußen erließ der Minister Wöllner, ein abergläubischer Mucker, der schon als Erzieher den jungen Friedrich Wilhelm II. gegen den Geist der friderizianischen Regierung beeinflußt hatte, der den ehrlichen Freiherrn von Zedlitz, weil „dieser das Panier des Unglaubens, des Deismus und Naturalismus öffentlich aufpflanzte", wegintrigiert hatte, jenes in der Geschichte des preußischen Schulwesens wahrhaft fluchbedeckte Wöllnersche Edikt von 1788 und jenes Zirkular an die Inspektoren der Kurmark vom 4. September 1794, wodurch der Religionsunterricht wieder völlig in den Mittelpunkt der Schule gestellt, der Schullehrer der geistlichen Schulaufsicht gänzlich ausgeliefert und die Treue der Staatsbeamten nach dem Kirchenbesuch bemessen wurde. Es begannen die Nachtstunden der preußischen Schulgeschichte. An der Königsberger Universität wurde der Philosoph Kant gemaßregelt, Dutzende von Lehrern wurden auf Anzeigen von Muckern entlassen. Lediglich in der materiellen Versorgung der Lehrer besserte sich einiges.

In Österreich war es kaum anders. Der aufmerksame Pädagoge Röckl faßt 1808 das Ergebnis der Umgestaltung in Österreich dahin zusammen:

„Eine äußerst strenge Polizey, welche den freyen Umlauf lichter, unschuldiger und unter der Josephinischen Regierung gar nicht angetasteter Ideen hindern mußte, kam an die Tagesordnung. Das gebildete Publikum verstummte nun religiös, politisch und literarisch. — Zugleich bediente man sich wieder der früher ziemlich vernachlässigten Priester, den Troß und die große, nicht denkende Masse der Nation, so sehr möglich, durch eine gewisse Art Religiosität zu beruhigen und ihr eine Stimmung zu geben, die allenfalls mit den vielen Opfern nicht im Widerspruch wäre, welche bey der Fortdauer eines kostspieligen Krieges von der Nation dargebracht werden sollten.

So kam es, daß durch ein zu ängstliches und sorgfältiges Abwehren freyer Äußerungen und Grundsätze die Volksaufklärung im ganzen Schaden litt und durch den Versuch, das durch Krieg leidende Volk durch Priester und Religiosität beruhigen zu lassen, der Ruf der neu erwachenden österreichischen Orthodoxie immer allgemeiner wurde" (162).

Das war noch höflich ausgedrückt, und doch sagt dieser alte Pädagoge: „Die Nation ist im ganzen schon zu weit und läßt sich mit aller Gewalt nicht mehr zurückwerfen, wo sie einst war."

Das war richtig beobachtet. In Preußen hatte Zedlitz immerhin noch ein Jahr vor seinem Sturz als oberste Unterrichtsbehörde das „Oberschulkollegium" (163) durchsetzen können, das, zum größten Teil aus praktischen Schulmännern zusammengesetzt, unmittelbar unter der Leitung des Unterrichtsministers stand und das gesamte Schulwesen verwaltete.

Der neuanzustellende Lehrer benötigt seitdem ein Zeugnis dieses Oberschulkollegiums; auch die Geistlichen. Damit war die Herrschaft des Staates

über die Schule und die Lostrennung der Schulverwaltung von der kirchlichen Verwaltung noch einmal gesichert. Wöllner und seine Geistesverfinsterung liefen sich selber fest; sein Nachfolger Julius von Massow (164) verließ bereits wieder sehr energisch die Geleise Wöllners und lenkte mit zahlreichen neuen Gedanken und Anregungen wieder in die Bahnen ein, die Freiherr von Zedlitz eingeschlagen hatte. In Österreich kam leider ein solcher Umschwung so gut wie gar nicht. Dagegen bekam Bayern mit dem Grafen Montgelas noch nach 1800 eine ausgesprochen draufgängerische Form der Aufklärung in Verwaltung und Schule; die Marterln mußten in der Landschaft als „Verunzierung" abgebrochen werden, Prozessionen wurden als „Verursachungen zum leidigen Gesöff" verboten und die Klöster beschlagnahmt; die Aufklärung erlebte hier eine Spätblüte, nicht immer in geschickter und menschlich gütiger Form.

Aber schon waren neue Mächte und Gedanken erschienen, mächtig drängten in den verschiedensten Formen die Erlebnisinhalte von Volk und Volkstum, wie sie im 18. Jahrhundert schon vorgeahnt waren, zur Geltung im Erziehungswesen, während unter der natürlichen Gegenströmung, die gegen den Rationalismus einsetzte, die kirchliche Macht aufs neue den Kampf um die Schule aufnahm. Der große Schulkampf des 19. Jahrhunderts zog herauf, in dem der deutsche Lehrer sich zum Durchbruch der deutschen Kulturſendung und des völkischen Bewußtseins durchzuringen hatte.

7. Der Kampf um die Schule im 19. Jahrhundert.

Baſedow, Campe, Salzmann. Die Aufklärung hat eine Anzahl höchſt merkwürdiger Seitenzweige getrieben, die zum Teil ſtark auf die ſpätere Schulentwicklung eingewirkt haben.

Hierher gehört einmal das Werk von Johann Bernhard Baſedow (165). Dieſer hatte beim Lateinunterricht im Anſchluß an Comenius mit den Realien begonnen; auch wirkte er eine Zeitlang als Hauslehrer und anſchließend als Lehrer an der däniſchen Ritterakademie zu Sorö auf Seeland, wo damals noch deutſcher Unterricht erteilt wurde. Während ſeiner nicht ſehr erſprießlichen Tätigkeit in Altona kam er immer mehr auf die Bahnen pädagogiſcher Reformen. Er wollte den Menſchen zum freien Gebrauch ſeiner Vernunft entwickeln. In dieſem Sinne ſchrieb er ſeine „Vorſtellung an Menſchenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt". Er forderte die unumſchränkte Staatsſchule in völliger Loslöſung von aller kirchlichen Aufſicht, gute Schulbücher, Lehrerſeminare und an der Spitze ein „Edukationskollegium". In vieler Hinſicht berührte er ſich mit Gedanken des ſehr viel vorſichtigeren Matthias Gesner, eines „Neuhumaniſten", der viel für die Verbeſſerung des Unterrichtes in den alten Sprachen getan hatte. Baſedow ſchoß aber über ihn hinaus. Immer von dem Gedanken beflügelt, daß man alles notwendige Wiſſen, ſobald man nur die rechte Methode habe, allen Kindern beibringen könne, ließ er 1770 in deutſcher, franzöſiſcher und lateiniſcher Sprache ſein „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" erſcheinen, das Realienkunde und Sprachlehre vereinigen ſollte. Der Fürſt Franz von Anhalt-Deſſau ermöglichte es ihm, nach ſeinen Plänen eine Schule, das „Philanthropinum" in Deſſau, zu gründen. Eine ſehr eigenartige Anſtalt; ſie war die erſte überkonfeſſionelle Schule, an der auch der Religionsunterricht zunächſt nach vernunftmäßigen Methoden erteilt wurde; erſt ſpäter folgte dann darauf der bekenntnismäßige Unterricht. Im Unterſchied zu der höfiſchen Rokokotracht trugen die Schüler einfache, praktiſche Anzüge ohne Zopf; Lehrer und Schüler verkehrten freundſchaftlich miteinander. Baſedow hatte ſich ganz auf die ſokratiſche Methode

eingestellt — alles Wissen wurde als in der Vernunft des Schülers bereits vorhanden angenommen und sollte durch geschicktes Fragen herausgeholt werden. Es gab sogar schon eine Aufklärung über geschlechtliche Dinge, gab Garten- und Werkunterricht. Die Anstalt sollte die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben erziehen. In Wirklichkeit kam aber die patriotische Absicht, von der hier die Rede ist, nicht recht zur Geltung, weil die Geister noch zu befangen in der lähmenden Kleinstaaterei waren. Daher gab denn auch die damals übliche Weltbürgerei der Anstalt das eigentliche Gepräge. Es bleibt aber das unbestreitbare Verdienst Basedows, daß er die Unterrichtsmethode, einschließlich die für Mädchen, wesentlich verbessert und daß er den Religionsunterricht von der konfessionellen Aufsicht befreit hat.

Er selber hatte keinen wirklichen Erfolg und legte schließlich die Leitung des Instituts nieder, nachdem er an eigenen Fehlern und fremder Feindschaft gescheitert war.

Von seinen Schülern und Mitarbeitern hat besonders Ernst Christian Trapp (166) mit Erfolg als erster Professor der Pädagogik und Leiter eines pädagogischen Seminars an der Universität Halle gewirkt. Sein „Versuch einer Pädagogik" von 1780 bemüht sich mindestens erstmalig und ernsthaft darum, die Erziehung auf der Beobachtung der Kinder und auf einer wirklichen Kenntnis der menschlichen Seele aufzubauen. Trapp war einer der frühesten Psychologen, außerdem ein tapferer Vorkämpfer der Staatsschule.

Ähnlich wie er wirkte Joachim Heinrich Campe, den meisten nur dadurch bekannt, daß er den Robinson in deutscher Sprache, wenn auch mit unendlich langweiligen moralischen Reden herausgegeben hat. Was der „Orbis pictus" des Comenius versucht hatte, gelang Campe: die Schaffung einer Kinderliteratur in seiner „Neuen Kinderbibliothek" und seinen „Reisebeschreibungen für die Jugend". Damit aber verdrängte er erfolgreich den biblischen Leseunterricht. Sein Zeitgenosse Schlosser sagt: „Sobald Campes Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück." — Das war sicher ein Gewinn für die Befreiung des Geistes unseres Volkes von jüdischen Denkformen. Wäre nur Campe selber ein beschwingterer Geist gewesen! Dann hätte er auch nicht behaupten können, daß „das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns einheimisch gemacht oder das Spinnrad erfunden hat, höher als das Verdienst des Dichters der Ilias oder Odyssee" anzuschlagen sei. Er war ein platter Nützlichkeits-

verehrer, wie sie am Ende der Aufklärungszeit bedenklich zu überwiegen begannen, beinahe schon ein Materialist, wohlwollend, aber flach. Gerade dadurch, daß sie alles auf die Frage der Nützlichkeit abstellten und die tiefere Sehnsucht der menschlichen Seele unbefriedigt ließen, ermöglichten es ja leider die Aufklärer, daß die kirchliche Macht noch einmal zur Herrschaft kommen konnte und die Sehnsucht der Menschen nach vertiefter Verbindung mit dem Göttlichen noch einmal für ihre Zwecke einzufangen vermochte.

Viel wirkungsvoller war die Arbeit des großen Pädagogen Christian Gotthilf Salzmann (168), der 1784 die Erziehungsanstalt Schnepfenthal bei Gotha ins Leben rief. Ausgestattet mit einem gesunden Sinn für das praktische Leben, mit echter Herzensbildung und umfassenden Kenntnissen, unterrichtete er fast wie in einer Familie seine Zöglinge. „Vater Salzmann" war bei aller Zeitbedingtheit ein wirklich großer deutscher Erzieher. Wie im Erziehungsideal der germanischen Zeit und des Rittertums, so erschienen auch bei ihm gesunde Leibesübungen als ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung. Friedrich Guts-Muths, sein langjähriger Mitarbeiter, der 1793 eine „Gymnastik für die Jugend" veröffentlichte, unterstützte ihn bei dieser Arbeit. War auch entsprechend dem stark kosmopolitischen Zuge der Zeit das Ziel der Erziehung in Schnepfenthal die Bildung der Einzelpersönlichkeit, ohne daß eine engere völkische Bindung hervortrat, so war der Geist des Hauses doch ein sehr betont deutscher. Auch hier war gegenüber der konfessionellen Bevormundung der Seelen ein freies und an der ewigen göttlichen Offenbarung in der Natur ausgerichtetes Gotterlebnis Erziehungsinhalt, wenn auch der nachdenkliche Salzmann nicht so schroff wie Basedow die Auseinandersetzung mit der Kirche aufnahm.

Wie stark die kirchliche Macht absank, zeigt sich auch darin, daß vielfach auf dem Lande, so zum Beispiel in Brandenburg, die Gutsherren Pfarrstellen überhaupt nicht mehr besetzten, da kein Bedürfnis dafür vorläge. Auf den Grabsteinen jener Zeit überwiegen nichtkirchliche Symbole; in großen Teilen Deutschlands war der Religionsunterricht auch vom Katechismus schon ganz frei geworden und suchte die Kinder Gott in der Natur erleben zu lassen. Am Ende der Aufklärungszeit stand ein großes Suchen nach einem neuen Lebensinhalt, den die einen in platter Nützlichkeit, die anderen in „Sturm und Drang" zu finden meinten. Die zahlreichen Gründungen solcher Schulanstalten wie des Philanthropins oder der Anstalt in Schnepfenthal sind jedenfalls Zeichen der Zeit, die unbefriedigt von der starren Überlieferung nach neuen Formen verlangt. Sie läuteten die Zeit der Versuchsschulen ein,

jener Schulinſtitute, die ihren eigenen Weg zu gehen gewillt waren. Ihre Unterrichtserfolge, vor allem als gegen Ausgang des 18. Jahrhunderts in zahlreichen Städten Deutſchlands ſehr viele ſolcher Philanthropine aufwuchſen, waren nicht immer gleichmäßig, oft ſchlecht; Vielwiſſerei, Gefühlsarmut, Vernachläſſigung des Gedächtniſſes und manche andere Fehler wurden ihnen vorgeworfen. Trotzdem haben ſie das Verdienſt, den Unterricht ſelbſt, Pädagogik und Methodik, zum Gegenſtand wiſſenſchaftlicher Forſchung gemacht, einen freieren natürlicheren Geiſt in den Unterricht eingeführt ſowie den Betkrämpfen und hyſteriſchen Selbſtprüfungen auf Bußgeſinnung, der vermufften und vermuckerten Atmoſphäre, in die der Pietismus der wahrhaft kleinen Nachfahren Franckes ſein Werk hatte auslaufen laſſen, kräftig widerſprochen zu haben.

Peſtalozzi. Von allen Schulreformern des ausgehenden 18. Jahrhunderts aber ſollte Heinrich Peſtalozzi (geb. am 12. Januar 1746) die größte Bedeutung erlangen (169). Er ſtammte aus einer guten, aber armen Bürgerfamilie in Zürich. Begabt, vielleicht ein wenig weich, früh unter den Einfluß von Rouſſeau geraten, dabei kränklich, faßte er den Entſchluß, an der ſittlichen Hebung des Volkes durch eine verbeſſerte Erziehung zu arbeiten. Das war nicht ganz unberechtigt, denn gerade die damalige Schweiz mit ihrer Herrſchaft der reichen Patriziergeſchlechter zeigte in den Maſſen des Volkes erbarmungswürdige Armut, Rückſtändigkeit, ja Verkommenheit. Durch eine Heirat mit einem wohlhabenden Mädchen zu etwas Vermögen gekommen, errichtete der junge Peſtalozzi eine Krappflanzung in Neuhof — der Krapp wurde damals für die Rotfärberei verwandt — hatte aber damit keinen Erfolg. In der Abſicht: „Ich will mein Gut zu dem Mittelpunkt meiner landwirtſchaftlichen und pädagogiſchen Beſtrebungen machen", machte er 1774 in Neuhof ſeine Armenſchule auf. Er unterrichtete die Kinder, die ihm zur Erziehung übergeben wurden, auch in Feldarbeiten, Stricken, Spinnen und Weben, wie es damals geradezu modern war. In Öſterreich war Maria Thereſia beſtrebt, ähnliche praktiſche Fächer, wie man damals ſagte „Induſtrieunterricht", in die Schulen einzuführen (170). Schon 1780 mußte aber Peſtalozzi dieſe Schule aufgeben; er war unter Schulden und wirtſchaftlichem Mißerfolg völlig erlegen. Hätte ihn nicht ſein Freund Iſelin aus Baſel über Waſſer gehalten, ſo wäre er wahrſcheinlich gänzlich zuſammengebrochen. Die Arbeit an der Volkserziehung ließ ihn indes nicht los, und ſo veröffentlichte er die „Abendſtunde eines Einſiedlers", eine

lyrische Dichtung, in der er die „Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit als allgemeinen Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen" bezeichnete.

Der durchschlagende Erfolg Pestalozzis aber wurde sein Roman „Lienhard und Gertrud". Man wundert sich heute, wie dieses für unser Empfinden kunstlose Werk so stark wirken konnte. Es entsprach aber gerade der Sehnsucht der Besten in der Aufklärungszeit nach Verbesserung und sittlicher Hebung der Menschen. Der Inhalt des Buches ist recht einfach. In dem Bauern- und Spinnerdorf Bonnal ist der Gastwirt und Untervogt Hummel der unbeschränkte Herr; er verleitet die Männer zum Trinken und zum Schuldenmachen. Der Maurer Lienhard, ein gutmütiger Kerl, schuldet ihm schon 30 Gulden und ist völlig in seinen Krallen, vertrinkt allen Verdienst bei ihm, während Lienhards Frau Gertrud mit ihren sieben Kindern in Not ist. Schließlich geht sie zu dem Gutsbesitzer Arner, dem Herrn des Dorfes; dieser greift ein, gibt Lienhard Arbeit, beseitigt den Untervogt Hummel, und nun zieht eine bessere Lebensordnung in das Dorf ein. Gertrud lehrt ihre Kinder spinnen und unterrichtet sie dabei; im Dorf wird eine Schule geschaffen, in der zugleich Lesen, Schreiben und Rechnen ebenso wie Spinnen und Feldarbeiten gelernt werden. Ein früherer Leutnant Glüphi nimmt diesen Unterricht in die Hand, und der Gutsbesitzer Arner sucht durch Verteilung von Weideland und lastenfreiem Acker die Zustände in Bonnal zu bessern, der Pfarrer hilft durch rechte Seelsorge mit, und schließlich wird das Dörfchen so wohlhabend, daß es als Vorbild im ganzen Lande gilt und alle Stände des Landes sich beeifern, dieses Beispiel nachzunahmen.

Das entsprach so ganz den Auffassungen der Aufklärungszeit, ihrem Glauben an die wunderwirkende Kraft der Menschengüte und ihrem ehrlichen Willen, die Jugend zu Fleiß, Tüchtigkeit und Ordnung zu erziehen. Allerdings lernte man früh erkennen, daß Pestalozzi eine große Menge guter Ideen hatte, sie selber zu verwirklichen aber gar nicht in der Lage war. Namentlich in Geldfragen war er rührend unpraktisch. Selbst der von ihm bewunderte Lavater schreibt einmal: „Wenn ich ein Fürst wäre, würde ich Pestalozzi in allem, was das Landvolk und die Verbesserung seines Zustandes betrifft, zu Rate ziehen, aber ihm selbst würde ich nie einen Heller Geld anvertrauen" (171).

Als 1797 die Franzosen die Schweiz eroberten, einige wenig geschickt geführte Aufstände des Schweizer Landvolkes niederschlugen und auch den Flecken Stanz verbrannten, sammelte Pestalozzi die zahlreichen Waisen aus

diesen Kämpfen und kam so auf einmal an die Spitze einer Erziehungsanstalt mit 80 Kindern, aber wieder fast ohne Geld. Die Lage war trostlos: „Gänzlich von allen Hilfsmitteln der Erziehung entblößt, ich einzig Oberaufseher, Zahlmeister, Hausknecht und fast Dienstmagd in einem neugebauten Hause unter Krankheiten und Neuheiten von aller Art. Die Zahl der Kinder stieg allmählich auf achtzig, alle von ungleichem Alter, einige von vieler Anmaßung, andere aus dem offenen Bettel, alle, wenige ausgenommen, ganz unwissend." Er suchte sich dadurch zu helfen, daß er immer ein größeres Kind zwei kleinere unterrichten und die Kinder im Takt alles nachsprechen ließ; so gelang es ihm, diesen sehr uneinheitlichen Kindern wenigstens etwas beizubringen. Jedoch schon nach fünf Monaten mußte die Erziehungsanstalt aufgegeben werden, weil die Franzosen die Räume als Lazarett belegten. Der Gedanke aber, die Unterrichtsmethode zu vereinfachen, ließ ihn nicht los. Seine eigene Bildung war alles andere als vollkommen. Und dennoch war er ein großer Schulmann. Hermann Krüsi, der ihn gut kannte und lange mit ihm zusammenarbeitete, sagt von ihm:

„Ohne Widerrede stand er in den gewöhnlichen Schulkenntnissen und Schulfertigkeiten einem gebildeten Dorfschullehrer bedeutend nach. Aber er besaß unendlich Höheres, als was irgendein Lehrkurs ihm hätte geben können. Ob er auch von vielem, was in der Schulwelt gang und gäbe, kaum Kunde nahm, so kannte er dagegen, was zahlreichen Lehrern verborgen bleibt: den menschlichen Geist und die Gesetze seiner Entwicklung und Bildung, das menschliche Gemüt und die Mittel seiner Belebung und Veredelung."

Er war ein Erzieher, der ganz mit dem Herzen wirkte. Ramsauer, der sein Schüler und später sein Mitarbeiter war, urteilt über ihn:

„Schulgerecht lernte ich nicht so wenig wie andere Schüler, aber Pestalozzis heiliger Eifer, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine sogar in die Augen der Kinder fallende ernste, gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf mich und knüpfte mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seine."

Pestalozzi schuf sich eine neue Erziehungsanstalt im Burgdorfer Schloß, von wo er dann erst nach Münchenbuchsee bei Bern, schließlich nach Iferten (Iverdon) übersiedelte. In seinem Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" versuchte er 1801 den Müttern ein Elementarbuch für den Unterricht ihrer Kinder in die Hand zu geben. Für diesen Zweck allerdings taugt es gar nicht. Dennoch war seine „Methode der Elementarbildung" von hoher Bedeutung. Das Kind sollte zuerst einmal richtig anschauen, die Dinge nach Zahl, Form und Name bezeichnen lernen, dann sollte es in der Sprachlehre von der Tonlehre, d. h. der Lehre von den Sprachtönen, verbunden mit dem ersten Lese-

unterricht nebſt Geſangstönen, über die Benennung der wichtigſten Gegenſtände bis zur eigentlichen Sprachlehre geführt werden. Auch ſein Rechenunterricht war auf Anſchaulichkeit aufgebaut. Er ſah die Erziehung des Menſchen als eine Einheit an, nicht nur der Geiſt, ſondern auch der Körper ſollte gebildet werden. Die heutigen Freiübungen gehen in ihrer Wurzel auf Anregungen von Peſtalozzi zurück. Der höhere Unterricht lag ihm fern; er verglich gern das Bildungsleben mit einem Hauſe, in dem das oberſte Stockwerk hell und ſtrahlend erleuchtet, aber nur von wenigen Menſchen bewohnt wird, das mittlere ſchon zahlreicher bewohnt, aber dunkler iſt, während im unterſten die erdrückende Maſſe der Menſchen in geiſtiger Finſternis lebe. Dieſen wollte er helfen. Ihre natürlichen Anlagen wollte er zum Guten entwickeln.

Peſtalozzi ſagt von ſich ſelber: „Ich habe den höchſten und oberſten Grundſatz in der Anerkennung der Anſchauung als das abſolute Fundament aller Erkenntnis feſtgeſetzt", und hier liegt allerdings ſein Verdienſt. Praktiſch waren ſeine Erfolge nicht groß. Wohl wurde zeitweilig ſein Inſtitut überlaufen von wißbegierigen Schulleuten, die Regierungen bemühten ſich, die Erfahrungen Peſtalozzis für ihr Schulweſen nutzbringend zu machen, aber ſein Inſtitut in Iferten, zerriſſen durch den Streit der Lehrer, brach ſchließlich völlig zuſammen, nachdem er ſelber ſich ſchon etwas früher von ihm hatte zurückziehen müſſen. Gar nicht einmal ſo ſehr er ſelbſt, ſondern ſeine Schüler und Nachfolger, die ſeine genialen Gedanken auswerteten und in eine verſtändige Form brachten, haben den Reformen Peſtalozzis den Sieg errungen. Sie haben auch zum großen Teil erſt den geſunden Kern aus den Übertreibungen Peſtalozzis herausgeſchält. Köſtlich ſchildert Ramſauer den Unterricht bei Peſtalozzi:

„Während die Kinder zeichneten, ſprach Peſtalozzi vor: ‚Amphibien, Schleichende Amphibien, Kriechende Amphibien, Affen, Geſchwänzte Affen, Ungeſchwänzte Affen.' Dabei ſchrie er ſo entſetzlich laut und anhaltend, daß er uns nicht nachſprechen hören konnte, und das um ſo weniger, da er nie auf die Antworten der Kinder wartete, ſondern ununterbrochen fortfuhr. Die Knaben, mit ihren Malereien ohnehin oft mehr zur Kurzweil beſchäftigt, begnügten ſich dann ‚Affen, Affen!' dazwiſchen zu ſchreien ..." — „Das Beſte, was wir bei Peſtalozzi hatten, waren die Sprachübungen, wenigſtens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm. Dieſe Tapeten waren ſehr alt und zerriſſen, und vor dieſe mußten wir uns oft 2—3 Stunden nacheinander hinſtellen und von den darauf gemalten Figuren und eingeriſſenen Löchern ſagen, was wir hinſichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe ſahen." — „‚Buben, was ſeht ihr?' ... fing er dann an. Antwort: ‚Ein Loch in der Wand.' ‚Gut! Sprecht mir nach: Ich ſehe ein Loch in der Tapete. — Ich ſehe Figuren an der Tapete. Ich ſehe ſchwarze Figuren an der

Tapete. — Ich sehe runde schwarze Figuren an der Tapete. Ich sehe eine viereckige gelbe Figur an der Tapete. Neben der viereckigen gelben Figur sehe ich eine schwarze runde. Die viereckige gelbe Figur ist durch einen dicken schwarzen Strich mit der runden verbunden usw'" (172).

Es war hier wie so oft: der bedeutende Bahnbrecher war sein eigener schlechtester Interpret. Er schwärmte geradezu für die Muttererziehung, aber seine Anstalt besaß keine Wohnzimmer, kein Familienzimmer für die Zöglinge; er pries solide Hausvaterarbeit, aber alle seine geldlichen Dinge waren in einem dauernden Zustande hilfloser Unordnung. Wie kein anderer seiner Zeit wußte er die rechten Wege der Erziehung anzugeben, aber er selber befolgte nur mit starken Abweichungen die selbstaufgestellten Regeln. Und dennoch hat seine Methode der Anschaulichkeit, des Fortschreitens vom Leichteren zum Schwereren einen außerordentlich starken Einfluß gehabt. Aus der Geschichte der Volksschulen in ganz Europa ist dieser Mann nicht wegzudenken.

Eines allerdings vermochte er nicht zu geben: ein lebendiges Nationalbewußtsein. Als Schweizer, d. h. als Angehöriger eines Viervölkerstaates, damals noch durchaus in altständischer Form, fehlte ihm ein lebendiges deutsches Volksgefühl im Sinne eines Gesamtdeutschbewußtseins; seine Schule konnte bestenfalls zum ordentlichen Staatsbürger, nicht aber zu einem volksbewußten Deutschen erziehen.

Reformversuche in Preußen. Den Mangel eines gesamtdeutschen Volksgefühls kann man dem Schweizer Pestalozzi umso weniger zum Vorwurf machen, als er auch ganz allgemein in den deutschen Staaten festzustellen ist. So kannte auch das Preußen Friedrich Wilhelms II. und Friedrich Wilhelms III. bis zu dem großen Niederbruch von 1806/07 kein deutsches Volksbewußtsein als Erziehungsziel. Julius von Massow, der tüchtige Nachfolger Wöllners, der zum großen Teil das Verdienst hat, die Geistesverfinsterung dieses Dunkelmannes wieder aus den preußischen Schulen ausgetrieben zu haben, faßte die Aufgaben der Schule folgendermaßen zusammen: „Unterricht und Erziehung bilden den Menschen und den Bürger und beides ist den Schulen wenigstens in der Regel anvertraut, so daß ihr Einfluß auf die Wohlfahrt des Staates von höchster Wichtigkeit ist. Dies hat man schon längst erkannt, und dennoch hat man fast ausschließlich bloß auf die sogenannten Gelehrtenschulen die Sorgfalt verwandt, die man bei weitem mehr den Bürger- und Landschulen schuldig war ..." (173). Trotzdem kam der vorsichtige und langsame Massow nicht über den Entwurf eines vorläufigen Planes der Schulverbesserung hinaus,

der, abgeſehen von manchen guten Gedanken, doch noch ganz auf dem Geiſte der ſtändiſchen Trennung des friderizianiſchen Staatsweſens aufgebaut war. Irgendeine Abſicht, etwa durch die Schule das Volk zur Anteilnahme an ſeinem nationalen Schickſal zu erziehen, lag jener Zeit auch in Preußen noch weltenfern. Eine königliche Kabinettsorder vom 31. Dezember 1803, alſo drei Jahre, bevor die napoleoniſche Macht das alte Preußen zerſchmetterte, ſagte mit wohlwollend-zopfiger Landesväterlichkeit: „Die Kinder der arbeitſamen Volksklaſſen ſollen weder Vorleſer noch Kanzleioffizianten noch Kalkulatoren noch Religionslehrer werden, ſie ſollen ihren Katechismus, Bibel und Geſang leſen, ihren geringen und eingeſchränkten Verhältniſſen gemäß ſchreiben und rechnen, Gott fürchten, lieben und darnach handeln, die Obrigkeit achten und die Nächſten lieben lernen." Von Amts wegen ...!

Und dennoch rührten ſich überall die neuen Kräfte.

Plamann, ein Schüler Peſtalozzis, gründete in Berlin 1805 eine Erziehungsanſtalt im Geiſte Peſtalozzis; Induſtrieſchulen, in denen Spinnen, Stricken, Nähen, Baumzucht, Gärtnerei und Seidenbau gelehrt wurden, gab es eine ganze Anzahl. Der Staatsminiſter von Voß, einer jener weitſichtigen Beamten der friderizianiſchen Zeit, wollte 1803 geradezu die geſamte peſtalozziſche Methode in Preußen einführen, was ihm der König allerdings ablehnte mit der Begründung: „Leſen, Schreiben, Rechnen nebſt dem Kern der Religions- und Sittenlehre, bei welch letzterer der Geſang gutgewählter, nicht neuer, ſondern alter Lieder ſorgfältig zu beachten iſt, umfaſſen den ganzen Kreis der Schulwiſſenſchaften als hinreichend ..." (174). Vier Jahre vorher hatte König Friedrich Wilhelm III. den gleichen Grundſatz, den Wiſſensſtoff in den Volksſchulen möglichſt eingeſchränkt zu halten, auch bereits ausgeſprochen. Aber an einer Stelle brach die neue Welt doch ſchon ſehr ſtark in die preußiſche Schule ein. In den 1793/95 von Preußen erworbenen polniſchen Landesteilen war ein Schulweſen entweder gar nicht vorhanden oder völlig zuſammengebrochen. Die dort eingerichtete Schulverwaltung ſandte den Seminardirektor Jeziorowſki nach Iferten zu Peſtalozzi, um „die Anſchaulichkeit des Unterrichts, praktiſche Übung des Sprechens, Übung des Augenmaßes und des Rechnens" kennenzulernen und dann in den Schulen des polniſchen Gebietes einzuführen. Die Königin Luiſe ſelber hatte „Lienhard und Gertrud" geleſen und war eine Anhängerin der Methoden Peſtalozzis.

So zwiſchen Altem und Neuem ſchwankend war die Volksſchule in Preußen doch den älteren Lebensformen, wie ſie unter Friedrich dem Großen ſich entwickelt hatten, noch näher als den zahlreichen Reformgedanken. Äußerlich

war das Bild nicht sehr erfreulich; die ganze Mark Brandenburg zählte nur 242 städtische Schulen, davon waren 173 ärmlichste Elementarschulen; auf dem Lande gab es fast nirgends einen besonderen Schulraum. Der Schullehrer, der zugleich Handwerker war, unterrichtete in seiner Werkstatt, oder der Unterricht ging gar bei den Bauern reihum; in Ostpreußen gab es immer noch den Lehrer, der jeden Tag in der Woche bei einem anderen Bauern Freitisch hatte. Die Abhängigkeit von der Kirche durch sein Küsteramt bestand immer noch. Dennoch hatte sich hier einiges gebessert. Die Aufklärung war nun endlich auch in die Reihen eines großen Teiles der Geistlichkeit und der Lehrerschaft gedrungen. An die Stelle dogmatischer Erörterungen und der Lesung biblischer Geschichten stark jüdischen Geistesinhaltes war Sitten- und Morallehre getreten, ein wenig dürr, ein wenig platt oder umgekehrt stark gefühlsselig, aber doch nützlicher und besser, als wenn die Kinder etwa alle Gaunerkunststücke Jakobs lernen mußten. Wirklich religiöse Erhebung und innere Frömmigkeit vermochte allerdings unter diesen Umständen aus der Anschauung der Natur nur ein sehr begabter Lehrer zu vermitteln.

Wie es in einer normalen deutschen — nicht nur preußischen — Volksschule um 1800 aussah, zeigt die Schilderung eines Augenzeugen:

„Der Schulmeister ergriff, sowie er in die Schule trat, den Haselstaudenzepter und stellte sich, denselben zwischen den gefalteten Händen haltend, die Mütze unterm Arm, vor seinen Tisch hin. Dies war das Signal zur Morgenandacht, welche das Gemüt der Kinder erheben und zu einer religiösen Stille sammeln sollte. Zehn oder zwölf Kinder schnatterten, eins nach dem andern, in einem Odem, ohne alles Nachdenken, einige für sich und, wie ich glaube, auch für den Schulmeister ganz unverständliche uralte Gebetsformeln, einige unpassende biblische Sprüche und zuletzt alle zusammen eine Litanei daher. Zunächst wurden zwei Strophen aus einem für die Kinder wirklich sinnlosen Gesange hergeleiert, wobei es zugleich für ein paar Knaben, die nicht derb und gellend genug sangen, eine Maulschelle absetzte. — Jetzt begannen die Lektionen. Es wurden zuerst die sogenannten Leseschüler aufgerufen. Einer stieg nach dem andern über Tische und Bänke herüber und trat an den Tisch des Schulmeisters hin, um, wie es hieß, aufzusagen. Jeder las sein Pensum, diesmal aus dem Propheten Daniel, der eine leiernd, der andere stotternd, der dritte radebrechend daher, und wenn er ausgelesen hatte, kletterte er auf seinen Platz wieder zurück, um dem folgenden am Tische Platz zu machen ... — Der ganze Religionsunterricht bestand darin, das auswendig Gelernte aufzusagen. — Zum Schlusse schien der Lehrer ein Meisterstück machen und seine Schüler zur Parade aufstellen zu wollen. Alle Schüler mußten aufstehen, die Hände falten und die Blicke niederschlagen. Auch er faltete die Hände und fragte den Schülern ihre sicheren Kenntnisse ab: ‚Wieviel Götter gibt es? Wieviel Personen sind in der Gottheit? Wer hat uns erschaffen? Was sehen wir am Himmel?' usw. Die Kinder plapperten alle zusammen wie aus einem Munde die ihnen eingeprägten Antworten daher" (175).

Da kam der Zusammenbruch von Jena und Auerstädt; vor der durch Napoleon I. zusammengeballten bewußten Kraft der französischen Nation sank der preußische Staat mit seiner ständischen Trennung der „Untertanen", mit seinen Bürgern, für die Ruhe die erste Bürgerpflicht war, die „gar nicht merken sollten, wenn der König Krieg führt", mit seinem reinen Staatsdenken und völlig fehlenden völkischen Empfinden zusammen.

Die Männer, die aus diesen tiefen Niederlagen der deutschen Staaten gegenüber Napoleon Wege zum Aufstieg und zur Gesundung suchten, waren aber innerlich bereits über diese alten Formen des preußischen Staates hinausgewachsen. Sie waren im eigentlichen Sinne Revolutionäre. Sie hatten zum großen Teil gewarnt und gemahnt, ehe die Katastrophe eintrat. Nun kamen sie mit ihrer Meinung zum Gehör, auch auf dem Gebiet der Erziehung.

Freiherr vom Stein, dessen Lebensarbeit die Freimachung der in Preußen durch die Bürokratie gefesselten Kräfte des Bürgertums und der Bauernschaften war, forderte schon in seiner Nassauer Denkschrift vom Juni 1807 „Belebung des Gemeingeistes und Bürgersinnes, Benutzung der schlafenden oder falsch geleiteten Kräfte und der zerstreut liegenden Kenntnisse, Einklang zwischen dem Geist der Nation, ihren Ansichten und Bedürfnissen und denen der Staatsbehörden, Wiederbelebung der Gefühle für Vaterland, Selbständigkeit und Nationalehre" (176). Ihm war die Erziehung der jungen Generation entscheidend für die Zukunft; in der Verbannung, schrieb er 1810: „Es ist nicht hinreichend, die Meinungen des jetzigen Geschlechtes zu lenken, wichtiger ist es, Kräfte des folgenden Geschlechtes zu entwickeln" (177).

Und aus seinem Munde stammt das Wort, richtunggebend für die ganze Zukunft des Schulwesens: „Die Erziehung und der Schulunterricht sind Angelegenheiten der Nation", also nicht mehr der Kirche und nicht mehr des abstrakten Staatsbegriffes. Von unten her sollte Deutschland neu werden.

Stein gehörte zu jenen Männern, die das Volk als eigentlich tragenden Faktor in der Geschichte erkannt hatten. Er hatte Vorläufer. So schreibt zum Beispiel Justus Möser in seiner Osnabrückischen Geschichte schon 1768: „Die Geschichte von Deutschland hat meines Ermessens eine ganz neue Wendung zu hoffen, wenn wir die gemeinen Landeigentümer als die wahren Bestandteile der Nation durch alle ihre Veränderungen verfolgen, aus ihnen den Körper bilden und die großen und kleinen Bedienten dieser Nation als böse oder gute Zufälle des Körpers betrachten." Hier taucht schon deutlich der Gedanke an Blut und Boden auf; Möser sah nicht anders als Stein in dem altfreien germanischen Bauern die Kerngestalt und das Vorbild des deutschen

Volkes. Herders Einfluß auf die Bildung des Volksbegriffes kann kaum überschätzt werden. Er entdeckte das Volkslied, er wies immer wieder auf die Eigenart der einzelnen Nationen hin, die er zwar stärker in der Sprache als im Blut verkörpert sah; aber auch diejenigen, für die die Menschheit noch immer dem Volk gegenüber der übergeordnete Begriff war, begannen, wie auch der junge Fichte, das Volk als eine notwendige Grundstufe für die Menschheit allmählich stärker zu betonen. Auch für Fichte war zwar der Begriff der Nation von der Menschheit her bestimmt und die Nation nur ein Zwischenglied, eine Stufe zur Menschheit, aber sie war doch eine notwendige Stufe, über die man sich nicht einfach hinwegsetzen konnte, wie die ausgehende Aufklärungszeit es getan hat.

Bahnbrechend für die spätere Entwicklung, ja in vieler Hinsicht bis zu unserer Zeit war dann Ernst Moritz Arndt (178). Dieser innerliche, kühne, große Mensch, der von seiner frühesten Jugend an mit einer Gefühlssicherheit sondergleichen die echten, rassisch gesunden Kräfte deutschen Wesens erkannte, hat der deutschen Schule mehr gegeben als irgendeiner seiner Zeitgenossen. Für ihn ist das Volk einfach als eine Ordnung Gottes da, uralt und ewig jung, geschichtstief. Jedes Volk hat seine besondere Sendung. Die Kenntnis Schwedens, das Ernst Moritz Arndt als junger Mensch besucht hatte und dessen Sprache er sprach — er war ja noch selbst als schwedischer Untertan auf Rügen geboren — hatte ihn auf germanisches Wesen, auf nordisches Blut besonders aufmerken lassen (179). Wie er selber vom Bauern kam, war für ihn das Erlebnis des schwedischen Freibauerntums, des „Odalsbonden", seelische Heimkehr zum germanischen Wesen. In ihm war das Weltbürgertum der Aufklärung überwunden: „Verflucht sei die Humanität und der Kosmopolitismus, womit ihr prahlet! Jener allweltliche Judensinn, den ihr preist als den höchsten Gipfel menschlicher Bildung!" Der Staat war ihm nur äußerer Ausdruck des Volkes, alle Obrigkeiten und Fürsten vom Volke abgeleitet. Nicht der Staat, nicht Preußen, Sachsen oder Hessen sind das Vaterland. — Arndt empfindet bewußt großdeutsch: „Vaterland und Volk ist in einem gewissen Sinne eines. Wenn man Vaterland spricht, denkt man mehr an das Äußere, wenn man Volk spricht, mehr an das Innere eines Landes. Was die Menschen einer Zunge in Sitten, Leben, Taten, Wissenschaften und Künsten Gemeinsames hatten und taten oder haben und tun, das heißt ein Volk." „Der Bauer ist des Vaterlandes erster Sohn", lehrt Arndt. Durch seine alten Verbindungen zu Schweden kommt er manchmal auf Gedankengänge, bei denen man sich geradezu fragt, ob er nicht hinter dem

geographischen Norden Europas die ewigen Werte unverfälschten rassisch nordischen Blutes gesehen hat. Nicht in Palästina und nicht in der Fremde des Südens, sondern im hohen europäischen Norden liegt für ihn, wie es der Schwede Rudbeck einst lehrte, die alte Heimat: „Von jeher kamen vom Süden die Weltbildner, aber auch die Weltverderber. Der Norden schickte die Rächer und Befreier aus. Ja, wenn ganz Europa in Schlaffheit, Feigheit und Despotismus untergeht, wenn kein Land mehr ist, wo List und Tyrannei nicht gebieten, wenn keine Stimme sich mehr für Freiheit und Wahrheit erhebt, kein Arm das Schwert mehr dafür zieht, dann wird in Skandinaviens Wäldern und Bergen noch ein freies Geschlecht wohnen" (180). Wie stark ihn dieser Gedanke beschäftigte, geht auch daraus hervor, daß er ihn in gebundene Form brachte: (181)

„Vom Norden weht der Wind des Lebens
für unser heilges deutsches Land,
und jeder Zug des kühnsten Strebens
war stets vom Nord zum Süd gewandt.
Die Weltgeschichte hat Magneten,
die dreht kein Zank des Tages um.
Nordmänner, waget vorzutreten
und macht die kleinen Kläffer stumm!"

Friedrich Ludwig Jahn (182), durchaus mehr als nur der „Turnvater", hat, von gleichem Empfinden für die Lebendigkeit des Volkes beseelt, den Begriff des Volktums und der „Deutschheit" mit gewaltiger Stimme hervorgehoben. Das Volkstum ist eine naturgewollte Macht; nicht das „äußere umgelegte Staatsband" macht das Volk aus, sondern die Kraft seines Volkstums. Der Staat soll eigentlich alle Glieder des Volkes umfassen, die Schule soll auf ein lebendiges Volkstum hin erziehen, und darum hat keine andere Macht in der Schule etwas zu suchen als der völkische Staat: „Volkserziehung ist Anerziehung zum Volkstum." — „Nur einer sei Herr: der Staat; nur ihm, nur einem sei der Staatseinwohner untertan" (183).

Machtvoll brach so, noch nicht bis in die letzten Forderungen geklärt, aber mit großer Kraft das Bewußtsein vom totalen Anspruch des Volkes auf die Schule durch. Die meisten Wurzeln unserer nationalsozialistischen Schulforderungen lassen sich schon bei Ernst Moritz Arndt und bei Jahn entdecken.

Aber auch militärische Gründe spielten damals eine Rolle für die Umgestaltung des Erziehungswesens. Als Scharnhorst die allgemeine Wehr-

pflicht durchführte, war klar, daß sich damit der Geist der bisherigen Schule mit ihrer starren Trennung nach den verschiedenen Ständen nicht vertrug. Scharnhorst war mit Stein „überzeugt, daß nur eine völlige Wiedergeburt der Nation und des Staates, eine Umgestaltung der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung von Grund auf, die alle bisher brachliegenden oder in falsche Richtung gedrängten Kräfte frei macht, zum Ziele führen könne" (184).

Alle diese Kräfte erzwangen eine Schulreform als Voraussetzung der nationalen Neugestaltung. Zuerst einmal wird innerhalb Preußens das Erziehungswesen zentralisiert. Das ergab sich schon aus der endlich durchgeführten Reform der preußischen Verwaltung, bei der die verschiedenen Provinzialministerien und somit die territoriale Aufsplitterung der Verwaltung wegfielen. Aus der organisatorischen Vereinheitlichung des Schulwesens aber konnte sich überhaupt erst die Möglichkeit zur inhaltlichen Verbesserung der Schulen ergeben. „Es gab schon Küster, Cantoren, Schulhalter und deren Gesellen in Menge, aber in Wahrheit noch keine Volksschullehrer. Wie hätte man auch Volkslehrer brauchen können, ehe es ein Volk gab! Leute gab es immer, wie anderwärts, auch auf preußischem Grund und Boden. Edelleute, Bürgersleute, Landleute, gemeine Leute, aber ein Volk gab es in Preußen, und ich weiß nicht, ob anderwärts auch, nicht immer" (185). In seiner kurzen Ministerzeit von September 1807 bis November 1808 hat Stein auch die Neuordnung des Schulwesens in Angriff genommen; der Entwurf einer Kabinettsorder, geschrieben von seinem Mitarbeiter Klewitz, enthielt eben jenen bahnbrechenden Satz: „Die Erziehung und der Schulunterricht sind Angelegenheiten der Nation." Stein gab Wilhelm von Humboldt, den er selber für diesen Zweck auserwählte, damit die leitende Idee für den Aufbau des preußischen Schulwesens. So sehr Humboldt vom Gedanken der Menschheit ausging, so sehr er die Bildung und Erziehung als ein Mittel zur Menschwerdung, nicht zur Volksgestaltung, auffaßte — und seine starken jüdischen Bindungen sind ja gerade in letzter Zeit mit Recht hervorgehoben worden (186) — so wollte es das Schicksal, daß gerade er in Johann Wilhelm Süvern (187) den großen Schulmann als Mitarbeiter bekam, der eine echte „Nationaljugenderziehung" erstrebte.

Auch für Süvern war der Staat der Herr der Schule, obgleich er, ähnlich wie Stein, am Gedanken der geistlichen Schulaufsicht festhielt, weil er in der Geistlichkeit eine Dienerin des Staates sah. Der Staat sollte, so sprach es Süvern wohl aus, durch eine bessere Erziehung neugeboren werden: „Faßte

ein Staat den erhabenen Gedanken einer Bildung seiner Bürger für das künftige bessere Zeitalter und führte ihn aus, er würde glänzen wie ein Stern in dunkler Nacht und früher vielleicht, als zu ahnen ist, als die Sonne des neuen Tages, frisches Leben und Wärme den ... Völkern einströmen." Ein Gesetzesentwurf Süverns, der als Schulgesetz für Gesamtpreußen gedacht war, sollte einen einheitlichen Aufbau des gesamten Schulwesens von den Elementarschulen bis zur Universität schaffen.

Neben Süvern stand Christoph Ludwig Natorp, auch er beeinflußt von Pestalozzi. Während aber Süverns Arbeit stärker dem Gymnasium gewidmet war, hat Natorp gerade die Elementarschulen besonders gepflegt. Er spricht offen aus: „Die niederen Volksschulen sind ebensowenig wie eine andere Art von Schulen als kirchliche Institute, sondern als neben der Kirche für sich bestehende Institute des Staates anzusehen und zu behandeln. Deshalb dürfen sie auch nicht Konfessionscharakter tragen, sondern der Religionsunterricht soll sich in ihnen auf Moral und allgemeine christliche Grundsätze beschränken" (188).

Was war das Ergebnis dieser Bemühungen?

Einmal hatte schon Steins Bauernbefreiung den Schulen einen ganz anderen Auftrieb gegeben. Kein begabter Bauernsohn konnte mehr vom Gutsherrn gehindert werden, sich dem Lehrerberuf zu widmen; umgekehrt bekamen für die Bauern nun erst, wo ihre Kinder überhaupt Aufstiegsmöglichkeiten hatten und frei jeden Beruf wählen konnten, Schulen und Schulbildung einen Wert. Man darf diese Tatsache nicht vergessen; Bauernbefreiung und Schulreform gehörten eng zueinander. Die Einführung der Methode Pestalozzis, verbessert und auf die Schulpraxis angewandt, hat dem Volksschulwesen neue Kraft gegeben. Besonders wertvoll aber war, daß die Einheitlichkeit des Schulwesens als einer Nationalschule mit aller Klarheit erkannt war. Am eindringlichsten forderte sie Süvern:

„Die öffentliche allgemeine Schule ist Einheitsschule. Die Stadtschule als mittlere Schule und das Gymnasium bauen sich darauf auf. Der Konfessionsunterschied begründet keine Trennung im Schulaufbau. Das organisch eingegliederte Schulwesen wird das Anliegen der Gesamtheit" (189).

Die Zeit der Reaktion. Aber der an sich so richtige Gedanke der Einheitsschule vermochte nicht durchzudringen. Als die Befreiungskriege durchgefochten und Napoleon vertrieben war, als die Volksaufgebote nach Hause geschickt waren, da kam jene große Umfälschung der deutschen Geschichte,

durch die aus dem Befreiungskampfe des Volkes für deutsche Einheit und Freiheit ein Kampf der Regierungen zur Wiederherstellung der von „Gott eingesetzten Obrigkeit" gemacht wurde. Der Begriff „Volk" wurde als jakobinisch verschrien und Süverns großer Entwurf eines Nationalschulwesens liegen gelassen. Die Geistlichkeit rührte sich überall und forderte die Schulen als „Angelegenheit der Kirche", und zwar sowohl die katholische wie die protestantische Geistlichkeit. Im Jahre 1819 trat Süvern zurück; 1822 erschien jenes Ministerialreskript vom 29. März, das wie ein Frühlingsfrost alle Blüten der Schulentwicklung in Preußen knickte:

„Des Königs Majestät haben geruht zu erklären, daß Allerhöchstdieselben den regen Sinn, welcher sich für die Elementarschulen getätigt hat, nicht anders als beifällig anerkenne, zugleich aber darauf aufmerksam machten, daß solcher in seinen Grenzen gehalten werden müsse, damit nicht aus dem gemeinen Manne verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgingen" (190).

Der Lehrer hat sich in der Zeit der großen Vorbereitung des Kampfes als ein Träger der Neugeburt des deutschen Volkes gefühlt. Wir begegnen in jener Zeit auch der ersten Bildung von Fachvereinen der Lehrer. Seit 1810 setzte eine Welle von Seminargründungen ein, so daß bis 1825 allein 18 Lehrerseminare eröffnet wurden. Ein wesentlicher Fortschritt war es auch, als am 31. März 1817 in Preußen ein eigenes „Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten" als einheitliche Zentralbehörde geschaffen und bei den Provinzialbehörden die Provinzialschulkollegien zur Bearbeitung der Angelegenheiten der höheren Schulen von den „Konsistorien zur Bearbeitung der evangelischen geistlichen Sachen" sauber getrennt wurden.

An der kirchlichen Schulaufsicht der Volksschullehrer hatte sich damit freilich nichts geändert. Wohl gab es eigene Schulräte, aber je lauter die Kirche nach den Befreiungskriegen von den Regierungen gegen das steigende Nationalbewußtsein, gegen die Sehnsucht des Volkes nach deutscher Einheit zu Hilfe gerufen wurde und je bereitwilliger die Kirche diese Aufgabe, die Unterwürfigkeit gegenüber der von Gott eingesetzten Obrigkeit zu predigen, zur Verstärkung ihrer eigenen Machtstellung übernahm, um so mehr mußte die Schule das Kampffeld werden. Das begann schon im Seminar.

„Die Seminarausbildung blieb mit einer dreifachen Aufgabe verhängnisvoll belastet: sie sollte den pflichttreuen Diener des Staates, dazu den Aufklärer des Volkes und den frommen Knecht der Kirche erziehen. So wirkten drei Bildungsideen im Seminar. Man gab dem Volksschullehrer nur ein wenig von der Aufklärung, darum war er ewig hungrig, ewig fordernd nach den Gütern der Bildung und Wissenschaft" (191).

Man versteht die ganze Stellung des deutschen Volksschullehrers im letzten Jahrhundert nicht, wenn man diese Tatsache nicht erkennt. Er wollte sein Bestes tun, um eine wirklich freie deutsche Jugend zu erziehen, er kämpfte für Wissensbildung in der Schule ebenso wie für Charakterbildung, aber er war bei Verlust seines Brotes dazu verurteilt, den Katechismus und die biblischen Lehren, endlose schlecht gedichtete Gesangbuchlieder und eine obskurantistische Weltanschauung den Kindern beizubringen. Die Reaktion, wie sie nach dem Befreiungskriege eingesetzt hatte, bekämpfte alles, was überhaupt dem Lehrer seinen Beruf sinnvoll und wert machte: sie bekämpfte die Seminare, die möglichst „kurzgehalten" werden sollten, sie bekämpfte Pestalozzi und die Volksschulreform. Die „gemeinnützigen Kenntnisse" Lesen, Schreiben und Rechnen, dazu nur tüchtig Gottes Wort, das genügte ihr. Goethe? Um Gottes willen! Schiller? Ein fluchwürdiger Revolutionär!

Damit fiel natürlich auch jeder Gedanke an eine mögliche Entkonfessionalisierung des Unterrichtes. Selbst in dem recht kenntnisreichen „Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik" von Th. Ballien heißt es noch 1872: „Der Unterricht in der Religion, im Christentum kann nur ein konfessioneller sein. Ein konfessionsloser Religionsunterricht, d. h. Unterricht im Christentum ist daher ein Unding, ist undenkbar." Damit aber war die Schule wieder auf die Konfession festgelegt, war die Schule aufs neue gezwungen, statt an der Einheit des Volkes an der konfessionellen Zerrissenheit zu arbeiten.

Es war zum Verzweifeln, und der Lehrer verzweifelte auch. Wer konnte sich wundern, daß der Volksschullehrer aus reinem naturgegebenen Widerspruch immer stärker in Gegensatz zu der damaligen Obrigkeit kam?

Dazu kam seine wirtschaftlich immer noch recht unglückliche äußere Stellung. Es gab in Preußen zwischen 1819 und 1821 im ganzen 2462 Stadtschulen mit 3745 Lehrern und 17623 Dorfschulen mit 18140 Lehrern. Die Gehaltsverhältnisse waren oft mehr als armselig.

Und wie sah es in den anderen deutschen Staaten aus? In Österreich war der große Versuch der nationalen Erhebung 1809 unter dem Reichsgrafen Stadion, einem Geistesverwandten Steins, gescheitert. Die Teilnahme des Habsburgischen Staates am Befreiungskriege hatte nicht mehr zu einer Neugestaltung des Bildungslebens geführt. Die „Politische Verfassung der deutschen Volksschulen von 1805" stand noch ganz im Gedankengut der ständischen Trennung. Die „Trivialschulen" (Elementarschulen) waren vom Geiste Pestalozzis kaum berührt; es wurde viel auswendig gelernt; jedes selbständige Denken war unerwünscht, dagegen war es streng befohlen, daß

die Schulen für den fleißigen und andächtigen Besuch der Gottesdienste und für den richtigen Gebrauch der Sakramente sorgten. 1808 wurde den Erzbischöfen und Bischöfen noch einmal die Überwachung sämtlicher Schulen übertragen, damit in keiner Weise die Reinheit der katholischen Lehre gefährdet würde (192). Nur der „Industrieunterricht" wurde als eine der wenigen Errungenschaften aus der Zeit Maria Theresias und Josefs II. beibehalten. Als sich nach den Befreiungskriegen die Reaktion im ganzen deutschen Lebensraum durchsetzte, brauchte sie in Österreich kaum Forderungen zu stellen: dort war die völlige Knechtung der Schule unter die Kirche bereits vorhanden. Die Lehrerbildung war hilflos vernachlässigt, ein tötender Mechanismus beherrschte das Schulwesen. Ausdrücklich wurde 1813 die Übertragung des Mesnerdienstes auf die Lehrer angeordnet.

Viel besser sah es gelegentlich in kleineren deutschen Staaten aus. In Sachsen-Gotha gab der Herzog Ernst II. (gest. 1804) eine höchst wertvolle praktische Schulordnung; in Württemberg, wo die furchtbare Karls-Schule, auf der der junge Schiller gequält wurde, zusammenbrach, als ihr Gründer, der Herzog Karl Theodor starb, kam 1803 ein Versuch zur Schulreform zur Durchführung, aber schon 1812 wurde die Methode Pestalozzis verboten, und alles kam auf lange Zeit wieder auf den Krebsgang. Ganz rückständig war sehr lange Zeit das hessische Schulwesen. „Armut der meisten Lehrer, mangelhafte Vorbereitung ... im höchsten Grade ungenügende Schullokale, eine Methode des Unterrichtes", die „so geistlos wie möglich" war, dazu noch im ganzen Lande infolge der Teilung in vier Provinzialregierungen ein verschiedener Unterricht — das kennzeichnete die Schule in Kurhessen nach dem Urteil von Sachkennern. Als völlig rückständig konnte auch das Schulwesen auf dem Lande in dem Königreich Hannover und in Mecklenburg angesehen werden. Aus Mecklenburg schildert noch um 1846 ein Schulmann die dortigen Zustände:

„Selbst Lesen und Schreiben ist noch nicht allgemein im Lande verbreitet; denn selbst in der Nähe von Rostock fand ich Bauernfamilien, wo weder Erwachsene, noch Kinder ihren Namen schreiben konnten und sich mit einem schlechten Kreuzmachen behelfen mußten. — Der Schulunterricht ist auch keineswegs gesetzlich geregelt; im Sommer gibt es Feldarbeiten, an welchen die Kinder Theil nehmen müssen; im Winter halten schlechte Wege und die weite Entfernung der Schulen (nicht jedes Dorf hat eine) vom regelmäßigen Schulbesuche ab, und was zu einer Zeit etwa gelernt worden, wird in der andern wieder verlernt. Ein großer Theil der Schulen ist aber auch deshalb nicht im Stande, der Unwissenheit, dem Stumpfsinne und der Geistesträgheit zu wehren, weil die Lehrer vielfach auch den bescheidensten Anforderungen nicht Genüge zu leisten vermögen. Viele

der vorhandenen Lehrer auf dem Lande waren früher Bediente der Gutsherren, und wer heute Schneider, Schuster, Tagelöhner war, wird oft morgen, wenn ihm die Bauern wohlwollen, zum Jugenderzieher erwählt.

Manchen Dorfschulmeister fand ich daher, der nicht richtig sprechen, nicht den einfachsten Brief, Quittung usw. fehlerfrei, geschweige denn erträglich stilisiert abzufassen vermochte. Die Ritterschaft läßt sich nicht bestimmen, die Lehrerstellen auf ihren Gütern mit Seminaristen zu besetzen. Die Magistrate in den Städten wollen ein unbedingtes Patronatsrecht ausüben; die Geistlichen, obgleich de jure als Schulinspectoren, beachten nicht immer die Wichtigkeit ihrer Function; ein halbes Jahr Confirmandenunterricht wird zwar den Kindern erteilt; allein was soll diese kurze Zeit, wenn die Schuljahre großentheils vergeudet werden und die Confirmation schon im 14. Jahr eintritt?

Die Einkünfte der Lehrer sind unzureichend; es gibt manche Stellen, die jährlich alles in allem gerechnet nur 30—40 Thlr. betragen" (193).

Vielleicht war es im großherzoglichen Domanium etwas besser als auf den ritterschaftlichen Gütern, aber es gab auch jämmerliche Domanialschulen und relativ gute ritterschaftliche Schulen. Als 1820 die Leibeigenschaft aufgehoben wurde und 1824 eine „Patronat-Verordnung zur verbesserten Einrichtung des Landesschulwesens in den ritterschaftlichen und landschaftlichen Gütern" kam, wurde es etwas besser.

In Bayern hatte die Aufklärung unter Graf Montgelas den allgemeinen Schulzwang und eine Schulinstruktion gebracht, deren Ziel „die Bildung der Nation und Aufklärung des Volkes über seine heiligsten und wichtigsten Angelegenheiten" war. Das bayrische Schulwesen hat sich relativ lange gegen die Reaktion gewehrt und besaß auch bis 1833 ein konfessionell gemischtes Lehrerseminar in Kaiserslautern; für die Schulen wurde viel Geld ausgegeben, zwischen 1818 und 1822 wurden in der Pfalz allein 170 neue Schulhäuser erbaut; erst unter dem Ministerium Abel 1837 setzte dann die Verfinsterung durch den Klerus wieder ein.

In Sachsen war die Bindung des Volksschullehrers und Küsters an die Kirche recht stark. Dabei gab es sehr arme und sehr reiche Küstereien. Es gab aber auch den „Wanderlehrer", der amtlich als „Peripatetiker" bezeichnet wurde, reihum bei den Bauern Schule hielt und auf ihren Freitisch angewiesen war. Hier war sogar merkwürdigerweise der Begriff der Schule als eines Erwerbsunternehmens, das vom Staat konzessioniert wurde, noch nicht überwunden. Noch 1835 finden wir einen Bericht des Dresdener Ephorus Seltenreich (194), in dem uns ausdrücklich geschildert wird, wie „ein Kandidat der Pädagogik, der Theologie oder eine ledige unverheiratete Weibsperson, welche sich einige pädagogische Fertigkeiten angeeignet hatte, um sich durch

Unterricht und weibliche Arbeiten ernähren zu können, sich in Alt- oder Neustadt Dresden einheimisch zu machen wünscht." Sie bekam dann vom Stadtrat eine Konzession, „um nach einem vorgelegten Plan ein Institut oder eine Schule halten zu dürfen". Daneben gab es auch noch „einige Schulhalter, welche keine Konzession haben und, weil sie nicht ganz unbrauchbar sind, aus vieljähriger Schonung geduldet werden". Man kann sich vorstellen, wie diese Schulen aussahen. So sehr war vielfach der Lehrer seines eigenen Wesens noch unbewußt, daß er vielfach gerade aus seiner Küsterstellung sein Selbstbewußtsein zog: „Aber weder seine Geschäfte als Glöckner, noch seine Arbeiten als Lehrer geben dem Dorfschulmeister seine eigentliche Würde oder dasjenige, worauf er sich hauptsächlich etwas einbildet. Dazu kommt er bloß durch das Predigtlesen vor dem Altar, wenn der Pfarrer behindert ist. Und die Leute hörten dem Schulmeister ebenso andächtig zu als dem Pfarrer, das Recht dazu ließe sich der Schulmeister um vieles Geld nicht nehmen, denn das macht ihn zu einem Mann der Kirche ... denn ein bloßer Lehrer ist nicht soviel als ein Kirch-Schulmeister" (195). Ja, noch 1850 hören wir in Sachsen, daß sich Lehrer um eine Amtstracht bemühen, die derjenigen der Geistlichen ähnlich ist. Und selbst der große sächsische Schulmann Dinter, Seminardirektor in Dresden, schreibt noch 1850: „Wir verlangen nicht, als Brüder von den Predigern angesehen zu werden, dazu stehen wir im ganzen genommen noch zu tief unter ihnen. Sie sind unsere Väter, würdige Prediger, und wir ihre Kinder. Das ist unser wahres glückliches Verhältnis."

So schwer, so mühsam war der Aufstieg des Volksschullehrers zum Selbstbewußtsein in seinem hochnötigen, für das Volk unentbehrlichen Beruf. Man liest die Äußerung Dinters nur mit tiefster Erschütterung. So sehr also hatten die niederen Küsterdienste, hatte die widersinnige gesellschaftliche Tieferstellung unter die Theologie den Lehrer gebeugt, daß ein alter, hochverdienter Schulmann derartiges schreiben konnte. Man muß aber diese Entwicklung im Zusammenhang des gesamten damaligen Geschehens sehen. Von den großen Zielen des Befreiungskrieges war nur das eine, die Vertreibung der Franzosen gelungen. Die deutsche Einigung dagegen hatte nicht durchgesetzt werden können; der „Deutsche Bund" hatte die Jugend aufs stärkste enttäuscht, und als auf den Universitäten sich eine studentische Bewegung für deutsche Einheit und Freiheit bildete, war diese unterdrückt worden. Die Obrigkeiten, voran die österreichische Regierung unter dem Fürsten Metternich, verfolgten mit Eifer alle „demagogischen" Bestrebungen.

Die Atmosphäre des Gesinnungszwanges und der Meinungsknebelung wurde immer drückender. Kein Wunder, daß man auch in den Schulen alles das zurückzudrängen wünschte, was Freiherr vom Stein, Arndt und Fichte gesät hatten.

Die Kirchen boten sich eifrig als Gehilfinnen der Reaktion an. Zur Zeit Napoleons galt das Papsttum als absterbende Macht; die bayrische Regierung in Innsbruck hatte noch 1808 an das Ministerium nach München berichtet, „daß das Papsttum, wie es dermalen besteht, im bleibenden Kampf mit der weltlichen Gewalt und mit dem Geiste des Jahrhunderts seinem Untergang entgegengeht." Das trat nicht ein; auf dem Wiener Kongreß wurde vielmehr dem Papst der Kirchenstaat wieder zurückgegeben, und am 7. August 1814 stellte Pius VII. durch die Bulle „Sollicitudo omnium" den Jesuitenorden wieder her. Auch die Inquisition und der „Index der verbotenen Bücher" wurden wieder eingeführt. Vor allem begingen die damaligen Staaten, um sich die Unterstützung des Papsttums innenpolitisch zu sichern, den grundlegenden Fehler, Konkordate mit dem Hl. Stuhl abzuschließen (was nie einem Fürsten der Aufklärungszeit eingefallen wäre!) und damit dem Papst überhaupt erst das Recht zur Einmischung in die inneren Angelegenheiten des Staates zu geben. Die Reaktion pries die Papstkirche als die „Retterin vor der Revolution". So erklärte Gregor XVI. 1832 die allgemeine Gewissensfreiheit als einen „pestilenzialischen Irrtum". Überall wurde die Aufsicht über die Schule wieder von der Kirche in Anspruch genommen. In der protestantischen Kirche setzte sich zu gleicher Zeit eine ähnlich herrschsüchtige und wortgläubige Richtung durch; weitschauende Geistliche wie Schleiermacher wurden beiseite gedrängt, die „Stillen im Lande", d. h. die Mucker, bekamen das Heft in die Hand, und es ist bezeichnend, daß in Preußen der Theologe Beckedorff ohne Befragen des Ministers Altenstein zum Leiter des Volksschulwesens ernannt wurde.

Das Judentum war zugleich wirtschaftlich und politisch aufgestiegen. Die fünf Söhne des alten Bankiers Meir Amschel Rothschild zu Frankfurt hatten die moderne Staatsanleihe entwickelt. Statt des abhängigen Hofjuden trat nun die jüdische Großbank auf, die den Staaten Kredite gewährte (196). Rothschild wurde zum Geldgeber Europas — sein Vorteil und der Vorteil der großen und kleinen Staaten, die er gegen den Einheitswillen des deutschen Volkes finanzierte, deckten sich. Eine Menge Juden war außerdem literarisch tätig; sie machten sich zum Wortführer der unzufriedenen und verbitterten Stimmung im Volkes, bemühten sich aber, diese im jüdisch-liberalen

Sinne zu beeinfluſſen (197). Der getaufte Jude Jolſon, der den Namen Stahl annahm, wurde als Staats- und Kirchenrechtslehrer das eigentliche Oberhaupt der Preußiſchen konſervativen Partei. Ausgerechnet er vertrat die Theorie vom „Chriſtlichen Staate", wonach die Obrigkeit ihre Grundlage nicht im Volke, ſondern in der Einſetzung durch Jehova hat und jedes nationale Einheitsſtreben als Auflehnung gegen die von Gott geſetzte Obrigkeit zu verurteilen iſt. Dieſe Lehre wurde von König Friedrich Wilhelm IV. von Preußen völlig übernommen, und der Miniſter v. Eichhorn (198) ſowie der Leiter des preußiſchen Volksſchulweſens Eilers ſollten ſie in der Schullehre verwirklichen; die Schule ſollte wieder eine „Bildungsanſtalt der Kirche" werden. Verzweifelt kämpfte der beſte Teil der Lehrerſchaft in jener Zeit für die geiſtige Befreiung der Schule von dieſen Banden; ſie tat es gewiß in den Denkformen des Liberalismus, im Innern aber immer ſtark ausgerichtet an dem Gedanken Steins, daß Schule und Unterricht Sache der Nation ſind.

Die Revolution von 1848 zeigte, wie tief innerhalb der Lehrerſchaft der Gegenſatz gegen die amtlich gewünſchte Frömmelei war, wie ſtark der Wille zu einem einigen Deutſchland durchbrach. Als die Bewegung an ihrer eigenen Unklarheit und inneren Unfertigkeit zuſammenbrach — daß ſie von Haus aus eine großdeutſche Bewegung war, wollen wir ihr nicht vergeſſen — da war auch der Lehrer unter den Beſiegten. Geheimrat Stiehl in Preußen (199), der Nachfolger von Eilers und gleich dieſem ſtreng kirchlich eingeſtellt, entließ eine große Anzahl von Lehrern. König Friedrich Wilhelm IV. ſelber trat in einer Berliner Konferenz der Seminardirektoren dieſen gegenüber und ſagte:

„All das Elend, das in dem verfloſſenen Jahre über Preußen hereingebrochen, iſt Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiöſen Maſſenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. Dieſe pfauenhaft aufgeſtutzte Scheinbildung habe ich ſchon als Kronprinz aus innerſter Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um ſie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu laſſen; keine Macht der Erde ſoll mich davon abwendig machen. Zunächſt müſſen die Seminare ſämtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüſſen eines verpeſteten Zeitgeiſtes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in dieſen Anſtalten unter die ſtrengſte Aufſicht kommen. Nicht den Pöbel fürchte ich; aber die unheiligen Lehren einer modernen frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben mir eine Bureaukratie, auf die bisher ich ſtolz zu ſein glauben konnte. Doch ſolange ich noch das Heft in Händen führe, werde ich ſolchem Unweſen zu ſteuern wiſſen" (200).

Ihren Niederschlag fand diese Gesinnung in den drei preußischen Regulativen vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über den evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterricht. Im Seminar der für den Lehrerberuf Bestimmten durften keine deutschen Klassiker gelesen werden, weder Schiller noch Goethe, da sie nicht kirchlich erwünscht seien; Pädagogik durfte als Fach ebenfalls nicht gegeben werden: „Was die Erziehung im allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der Heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörigen Sätze ausreichen." Unterricht in der Weltgeschichte war überhaupt verboten; lediglich preußische und Provinzialgeschichte waren zugelassen; in der Naturkunde waren religiöse Haltung und Richtung Bedingung. Dafür war der Religionsunterricht um so reichlicher ausgestattet. Schon die Präparanden, die auf das Seminar kamen, mußten den Katechismus, sämtliche Sonntagsevangelien, 18 Psalme und 50 Kirchenlieder auswendig wissen.

Die einklassige Volksschule, wie sie in dieser Reaktionszeit als Grundlage des Unterrichts gedacht war, hatte allein sechs Wochenstunden Religionsunterricht, die biblischen Erzählungen mußten wörtlich gelernt werden, ebenso der Katechismus, die Sonntagsevangelien und 30 Kirchenlieder. Besonderer Geschichts- und Erdkundeunterricht war nicht vorgesehen; was an geschichtlichen Stoffen behandelt wurde, entnahm man dem Lesebuch. Geheimrat Stiehl hatte schon 1844 dafür gesorgt, daß das Volk nur nicht zuviel lesen möge: „Die Zahl der Bücher, welche sich die Kinder in den Elementar-, Land- und Stadtschulen anzuschaffen haben, ist möglichst zu beschränken. Eine angemessene Fibel, ein Katechismus, eine biblische Geschichte für die zum Lesen gebrachten Schüler, ein Lesebuch, welches in geeigneter Darstellung das Wissenswürdigste aus der Naturkunde, Erdbeschreibung und Geschichte enthält, eine Sammlung von Aufgaben zum Rechnen sind für den Gebrauch der Schulkinder genügend."

Die rein wirtschaftlichen Verhältnisse der Lehrer wurden gebessert, um sie zufriedener zu machen — sonst aber war es eine grauenvolle Zeit für die Volksschule. In Österreich wurde 1855 ein Konkordat abgeschlossen, durch das jene wenigen Verbesserungen, die man auf dem Gebiet der Schule 1848 hatte erreichen können, abgebaut und die Schule mit gefesselten Händen der Kirche wieder ausgeliefert wurde. Ganz schwarz wurde es in Bayern, dessen „Normativ für Lehrerbildung" von 1857 jedem selbständigen Denken, jeder völkischen Regung in der Schule entgegenarbeitete.

Mühsam erst gelang es, einige Verbesserungen durchzusetzen. In Preußen wurde 1859, dann 1861 der unerträgliche angeschwollene biblische Gedächtnisstoff in den Seminaren und der Volksschule jedenfalls etwas gekürzt; auch durften seit 1861 „Wilhelm Tell" von Schiller und „Hermann und Dorothea" von Goethe auf den preußischen Lehrerseminaren gelesen werden. Andere Werke dieser deutschen Dichter durchaus noch nicht!

Es ist ein unbestreitbares Verdienst des preußischen Volksschullehrers, daß er dennoch selber an seiner Bildung gearbeitet hat, daß er, beruflich fast ausgesperrt vom Geistesleben des Volks, sich dennoch fortbildete und immer aufs neue versuchte, gegen diese Schranken Sturm zu laufen.

Adolf Diesterweg (1790—1866) verdient hier, so sehr er in den Denkformen seiner Zeit in vieler Hinsicht auch befangen war, als ein Kämpfer für deutsche Geistesgestaltung genannt zu werden. Die Befreiung der Volksschullehrerschaft von der kirchlichen Bevormundung war ihm Lebensaufgabe; er forderte die endgültige Durchführung der Staatsschule, die simultane Volksschule, die hochschulmäßige Ausbildung der Lehrer. So gefährlich erschien dieser Mann den Behörden, daß es zeitweilig in Preußen und manchen anderen deutschen Ländern den Lehrern verboten war, überhaupt Schriften von ihm zu lesen. Es ist heute unendlich leicht, Diesterweg als „Liberalen" abzutun. Aber man soll doch nicht vergessen, daß erst einmal eine Möglichkeit geschaffen werden mußte, in einem gewissen Umfange frei zu lernen und zu forschen, sonst hätten auch unsere heutigen rassischen Erkenntnisse überhaupt nicht durchbrechen können. Im Rahmen der konfessionsgebundenen Schule der Reaktionszeit mit ihrer feindseligen Bekämpfung gerade der Naturwissenschaften als einer Gefahr für den „Glauben" wäre für diese Wahrheit gar kein Raum gewesen. Indem jene alten Kämpen wie Adolf Diesterweg und seine Freunde für die staatliche und entkonfessionalisierte Volksschule und für die Freiheit des Geistes überhaupt stritten, haben sie erst den Boden freigemacht, auf dem im Streit der Geister völkisches Empfinden, schließlich auch rassisches Erkennen in das Volk eindringen konnten.

Die Volksschule im Zweiten Reich. Schritt für Schritt kämpfte sich die Volksschule durch. Als Bismarck das Deutsche Reich geschaffen hatte, zeigte es sich, daß die Kirche, die man stets als Freund und Verbündeten des Staates in der herrschenden Schicht angesehen hatte, in Wirklichkeit Gegner war. Die katholische Kirche wandte sich offen, der orthodoxe preußische Protestantismus anfänglich zurückhaltend, dann immer deutlicher

gegen das neue Reich. Jetzt erſt trat zutage, wie verhängnisvoll es war, daß man die Aufſicht über die Schulverwaltung völlig der Kirche überlaſſen hatte.

In den gemiſcht deutſchen und polniſchen Gebieten hatte die kirchliche Schulaufſicht geradezu die Poloniſierung der deutſchen Bevölkerung gefördert; die auf die Dummheit und den Aberglauben ſpekulierende Agitation des Zentrums hatte überhaupt nur dadurch Erfolg, daß durch die Lähmung der Volksſchule in den breiten Schichten der nationale Gedanke durch den kirchlichen überlagert und verſchüttet war. Angeſichts dieſer Lage ſchufen Bismarck und ſein Kultusminiſter Adalbert Falk (201) das Schulaufſichtsgeſetz vom 11. März 1872, das die Aufſicht über die Schule dem Staat ſicherte. Planmäßig wurden weltliche Kreisſchulinſpektoren eingeſetzt und ſchon damals die geiſtlichen Orden von der Lehrtätigkeit an den Volksſchulen ausgeſchloſſen; 1872 folgten neue allgemeine Beſtimmungen über das Volksſchul-, Präparanden- und Seminarweſen, die in jeder Hinſicht weſentliche Fortſchritte brachten. Die Kinderzahl in den Klaſſen wurde beſchränkt, der geiſtloſe Memorierſtoff von Bibelverſen und Kirchenliedern eingeſchränkt, an den Seminaren wurden klaſſiſche Literatur, Weltgeſchichte, Geſchichte der Erziehung und des Unterrichtes zu Unterrichtsgegenſtänden gemacht. So bekam der gedrückte Volksſchullehrerſtand endlich etwas Luft.

Nichts zeigt klarer, wie ſegensreich dieſe Maßnahmen waren, als ein Vergleich der Schulbildung der Heeresrekruten, die durch die alte Katechismus- und Glaubensſchule in der Form des Geh. Rates Stiehl gegangen waren, und dann jener mit dem Wiſſensſtand der Rekruten aus den Falkſchen Schulen. Statt der 3,42% Analphabeten in ganz Preußen unter den Rekruten des Jahres 1872 (in der Provinz Poſen ſogar 15,5%!) gab es jetzt nur noch 0,02% im ganzen Staat.

Die Lehrer bekamen aufgebeſſerte Gehälter und Dienſtalterszulagen; 32 neue Seminare wurden gegründet. Die Simultanſchule, in der endlich die konfeſſionelle Abſperrung jedenfalls etwas durchbrochen war, verbreitete ſich immer mehr. Als Falk 1879, umbrandet von der Feindſchaft der kirchlich-reaktionären Gruppen, ſchließlich zurücktrat, hatte man die preußiſche Volksſchule ein erhebliches Stück weitergebracht.

Er fand keinen gleichſtrebenden Nachfolger mehr; dennoch ging die Entwicklung in Preußen Schritt für Schritt auf im allgemeinen geſunden Bahnen weiter. Die Unterhaltung der öffentlichen Volksſchulen wurde beſſer geregelt und der Turnunterricht in den Lehrplan aufgenommen. Die „miniſteriel-

len Weisungen für den Unterrichtsbetrieb von 1908" verlangten schon einen recht erfreulichen, wenn auch noch stark an Staat und Dynastie ausgerichteten Geschichtsunterricht. Aber die vor dem Weltkriege von der Lehrerschaft erbittert bekämpfte geistliche Ortsschulinspektion wurde nicht voll ausgeschaltet. Der Religionsunterricht blieb Zwang, und seine Leitung war dort, wo die geistliche Schulaufsicht nicht mehr bestand, dem Ortsgeistlichen übertragen. Vieles hatte der Volksschullehrer erreicht; aber weil der Staat der Vorkriegszeit selber keine einheitliche Weltanschauung hatte, so mußte die Volksschule das Kampffeld der einander widersprechenden politischen und geistigen Richtungen im Schulleben abgeben.

Die Entwicklung der Höheren Schule. Einen anderen Weg war die Höhere Schule gegangen. Im ausgehenden 18. Jahrhundert hatte, während bis dahin die lateinischen Schriftsteller bevorzugt wurden, ein lebhaftes Interesse, ja eine schwärmerische Bewunderung für die Griechen eingesetzt. Schon Matthias Gesner (202), Professor an der Universität Göttingen, nannte die griechischen Dramatiker „die edelsten Seelen, die jemals gewesen". Von innen her wollte er die Herrlichkeit hellenischen Wesens erleben; nicht die Form allein und nicht die Sprache, sondern der in der Sprache erlebte Inhalt war ihm das Ziel des Unterrichts. Im Hellenentum erlebten sich die edelsten Geister jener Tage in ihren besten Rassewerten selbst. Johann August Ernesti, seit 1734 Rektor der Thomasschule in Leipzig, Christian Gottfried Heyne, der Freund Wilhelm von Humboldts, der Brüder Schlegel und des preußischen Ministers von Voß, vor allem aber Friedrich August Wolf (203) priesen das Hellenentum und die klassischen Studien als das Mittel „zur Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen" (204). „Edle Einfalt und stille Größe" bei den Hellenen zu suchen, lehrte Winckelmann; Goethe wurde in seinen späteren Jahren zum nimmermüden Verherrlicher griechischer Schönheit und Seelenharmonie; Schiller lebte ganz in Vorstellungen der Ästhetik, die er dem Hellenentum entnahm, und besang die Götter Griechenlands.

Der Humanismus, allerdings in erheblich verinnerlichter Form, feierte so seine Wiedergeburt als große und herrliche Bildungsmacht. Die meisten Lateinschulen des ausgehenden 18. Jahrhunderts übernahmen die griechische Sprache. War der Unterricht im Griechischen bis dahin meistens nur freiwillig, so wurde er jetzt Wesensbestandteil, beinahe Kern des „neuhumani-

ſtiſchen Gymnaſiums". Ja, es gab ſo begeiſterte Vertreter der wiederentdeckten Schönheiten Griechenlands, daß ſie den griechiſchen Unterricht in der Volksſchule als allgemeines Bildungsmittel allen Ernſtes vorſchlugen.

Begeiſtert und ſicher in der allerbeſten Meinung ſchreibt der Neuhumaniſt Paſſow:

„So ſtanden die Hellenen am friſcheſten Morgen des großen Welttages rein in ländlicher Unbefangenheit da: weil ſie den Zweifel noch nicht kannten, den erſt die Schuld in das Gemüt bringt, taten ſie aus innerer Notwendigkeit das Rechte, verſchmähten ohne Dünkel das Fremde, entwickelten ſich rein und ungeſtört aus ſich ſelbſt und wurden dadurch zum Muſtervolk, an dem die Gottheit zeigen wollte, was Menſchen erreichbar iſt ... Wir ſehen nun nicht an, daß wir das Erlernen der Hellenenſprache unſerm ganzen Volk ohne Rückſicht auf Geburt, Stand und künftige Beſtimmung — Rückſichten, die der wahre Jugendbildner nie nehmen ſollte — notwendig glauben" (205).

Soweit kam es nun nicht, aber das Griechiſche und die neuhumaniſtiſche Auffaſſung vom klaſſiſchen Altertum eroberte ſich die Höheren Schulen; alte Lateinſchulen, die das Griechiſche nicht übernahmen, verkümmerten. Süvern iſt es geweſen, der den Gymnaſien 1812 ihren Lehrplan vorſchrieb, bei dem Lateiniſch, Griechiſch, Deutſch und Mathematik im Mittelpunkt ſtanden. Die Anforderungen waren wohl damals ſchon zu hoch geſpannt. Dennoch hat kaum eine Schule ſo viele prachtvolle alte Schulmänner hervorgebracht, wie dieſes humaniſtiſche Gymnaſium. Da ſagte etwa der alte Rektor Jacobs von ſich 1807:

„Mit Freudigkeit bekenne ich hier, daß ich in dieſem Geſchäft (der humaniſtiſchen Schule) immer die Heiterkeit und den frohen Sinn wiedergefunden habe, der mir etwa durch andere Verhältniſſe entwichen war, daß ich dieſe Zimmer oft voll Unmuts betreten, aber nie mit Unmut verlaſſen habe. Gibt es etwas Erfreulicheres als die ununterbrochene Beſchäftigung mit der Blüte der Künſte und Wiſſenſchaften, wie ſie in den ſchönſten Zeiten von den edelſten Menſchen, unter den ruhmvollſten und geiſtreichſten Völkern gepflegt worden? Oder wäre ein würdigeres Geſchäft zu denken, als den Sinn für das Edelſte und Schönſte, was ſich je in dem menſchlichen Geiſt geſtaltet hat, andern zu öffnen und die empfänglichen Seelen einer unverdorbenen Jugend mit des Altertums Größe und Hoheit zu nähren" (206).

Man darf nicht überſehen, was das bedeutete: im raſſeverwandten Griechentum, in den höchſten Schöpfungen ſeines Geiſtes, in einer Stimmung von Würde, Harmonie und Abgeklärtheit ſuchten und fanden jene alten Schulmänner die beſten Kräfte ihres eigenen Weſens wieder. Und wer noch das Glück gehabt hat, eine ſolche alte Schule, ſo tagabgewandt ſie manchmal auch ſein mochte, kennengelernt zu haben, der dankt ihr die Einführung in eine Welt, die unſeres beſten Weſens Art umſchließt.

Es war Seelenbefreiung, es war der Ausbruch in den Bereich artgleichen Wesens, der diesem Neuhumanismus Kraft gab. Sehr richtig bemerkt Paulsen:

„Im Griechentum fand die neue Zeit das Bild des Vollkommenen statt im Christentum: das Bild des vollkommenen Menschen, statt des Mensch gewordenen Gottes. An die Stelle der Predigt vom Gekreuzigten, von Sünde und Erlösung, trat die Predigt vom vollkommenen Menschen, seiner Schönheit und Würde, wie sie im Griechentum zur Erscheinung gekommen sei. Der hellenische Humanismus ist eine neue Religion, die Philologen sind ihre Priester, die Universitäten und Schulen ihre Tempel. Im Leben mancher Neuhumanisten tritt die Wendung sehr sichtbar hervor: viele von ihnen wie Voß und Wolf, Passow und Thiersch, Hegel und Hölderlin waren nach der alten Ordnung der Dinge zu Priestern der alten Religion bestimmt gewesen und hatten ein größeres oder kleineres Stück des Weges zu diesem Ziel zurückgelegt. Aber sie konnten zu dieser Religion kein inneres Verhältnis mehr gewinnen, sie fühlten sich entschieden von ihr abgestoßen. Das Griechentum dagegen zog sie an; es erschien ihnen als die Welt der Wahrheit und Freiheit, der Schönheit und Größe" (207).

Glücklicher als die Volksschule konnte sich das humanistische Gymnasium im Druck der Reaktionszeit behaupten; es rettete in jener Geistesverdunkelung die Freiheit echter Wissenschaft. Gewiß, es hatte unzweifelhaft auch seine Fehler; schon 1828 wurde geklagt, „daß die Gymnasiasten der Last der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten schier erliegen". Die Beschäftigung mit dem Römer- und Griechentum war durchaus nicht immer, aber doch häufig so stark, daß das Verständnis für die eigenen deutschen Werte darunter litt. Die körperliche Erziehung wurde vielfach kläglich vernachlässigt. Und doch! Was wäre aus unseren Schulen in der Zeit der Reaktion und der heiligen Allianz geworden, wenn nicht die klassischen Studien dem deutschen Geist ein breites Ausweichfeld vor der überall eingerissenen Vermuckerung geboten hätten! Auch lernte die Bildungsschicht unseres Volkes am Muster der Griechen und Römer die grammatische Behandlung anderer Sprachen; so erschloß man das Sanskrit und das Iranische. Darnach folgte die Erforschung der älteren germanischen Denkmäler. Schließlich erkannten zuerst Franz Bopp und Friedrich Pott den Gesamtzusammenhang der indogermanischen Sprachfamilie. Der Glaube an die Einheit des Menschengeschlechtes und an das Hebräische als die älteste Sprache der Menschheit brach zusammen. Von der Erkenntnis der Verschiedenheit der Sprachgruppen bis zur Erkenntnis der Verschiedenheit der Rassen war es nicht mehr weit. Aus der Erforschung der griechischen und römischen Religion erwuchs nicht zuletzt die Beschäftigung mit den Religionen der anderen Völker. Die „vergleichende Religions-

geſchichte" wurde geboren, und damit wurde erſt in wenigen Köpfen und dann in immer weiteren Kreiſen das Chriſtentum als eine Religion unter vielen, behaftet mit menſchlichen Vorgängen und herleitbar aus den verſchiedenſten Quellen, erkannt und zugleich ſein Herrſchaftsanſpruch als einzige offenbarte Religion ſo gründlich entwurzelt, daß er heute widerſinnig geworden iſt.

Jene Theologen und Mucker der Zeit zwiſchen 1820 und 1850 wußten wohl, warum ſie das humaniſtiſche Gymnaſium haßten. Einer ihrer Schlimmſten, Hengſtenberg, ſchrieb 1842, die Lehrer und Leiter der Gymnaſien ſeien vom Glauben abgefallene Philologen und Philoſophen; durch ſie würde die Jugend, vor allem die Begabten und die äußerlich freier Geſtellten, der Kirche abwendig gemacht. Man hätte einen beſonderen Schulſtand überhaupt nicht entſtehen laſſen dürfen; nur wenn dieſer Stand aufhöre, würde das Übel weichen; darum müßten die Schulmänner wieder Theologen werden. — Alſo zurück zur Kloſterſchule!

Das iſt nun doch nicht gelungen. Das Gymnaſium überſtand auch die Zeit der Reaktion, paßte ſich gelegentlich an, nahm die Lehre auf, daß das Chriſtentum gewiſſermaßen die Krönung und Vollendung des klaſſiſchen Altertums ſei, ließ aber dieſe Auffaſſung ſofort wieder fallen, wenn der Druck aufhörte. Kein geringerer als Ludwig Wieſe, der ſelbſt die Verkirchlichung der Gymnaſien hatte durchführen ſollen, erkannte am Ende ſeines Lebens und ſprach es als ehrlicher Mann aus, daß man nach der Einſegnung den Gymnaſiaſten keinen Religionsunterricht mehr erteilen, im Abiturientenexamen in Religion nicht prüfen und überhaupt in den Zeugniſſen die Leiſtungen in Religion nicht bewerten ſollte.

Und dennoch erwies ſich, daß das humaniſtiſche Gymnaſium, ſo wie es ſich entwickelt hatte und beſtand, eigentlich in einer dauernden Kriſe war. Lange Zeit hindurch der einzige Zugang zur Univerſität, wurde es mit Schülern überſchwemmt, für die die klaſſiſche Bildung innerlich nur eine Laſt war, die ſie auf ſich nahmen, um die Abſtempelung durch das „Einjährige" oder durch das Abiturium zu bekommen. Weil nun zugleich ſeit der Mitte des vorigen Jahrhunderts mit raſcher Zunahme der Kinderzahl ſich ein raſcher ſozialer Aufſtieg verband, ſo trat eine völlig unmögliche Lage ein: alle dieſe jungen Menſchen ſollten durch das humaniſtiſche Gymnaſium als den einzigen Weg zur Univerſität hindurchgepreßt werden. Aber die klaſſiſchen Studien genügten ihnen nicht mehr, ſie forderten eine „moderne Bildung". In früheren Jahrhunderten hätten einfach einzelne Schulen die Linie der rein klaſſiſchen

Studien verlaſſen und die neue Bildung gepflegt. Das ging aber bei der allgemeinen Reglementierung nicht ſo ohne weiteres. Erſt nach und nach entſtanden für die Bedürfniſſe des modernen Induſtriedeutſchlands Realgymnaſien mit Lateinunterricht und daneben gleichfalls vollausgebaute Oberrealſchulen ohne Latein; Schritt für Schritt erkämpften ſie ihren Zöglingen den Zugang zur Univerſität. Das humaniſtiſche Gymnaſium paßte ſich der veränderten Zeit an und begann, die Realienfächer und die neueren Sprachen in ſeinem Lehrplan auf Koſten der alten Sprachen zu verſtärken. Am Ende herrſchte, als der Weltkrieg das ganze deutſche Volk auf die Probe ſtellte, ein großer unüberſichtlicher Schulwirrwarr. Da nämlich das Schulweſen in den Händen der einzelnen Bundesſtaaten geblieben war, hatten dieſe die verſchiedenſten Arten von höheren Schulen entwickelt; von Land zu Land ſtimmten weder die Lehrpläne noch die Schulformen überein. Die Flut des Lebens und ſeiner praktiſchen Bedürfniſſe hatte ſich neben dem alten Gymnaſium Bahn gebrochen; es ſelber hatte ſich nicht rechtzeitig auf die Schule einer kleinen Minderheit wirklich an den klaſſiſchen Studien ausgerichteter Menſchen umgeſtellt; ſtatt deſſen hatte es verſucht, ſeinen im beſten Sinne geiſtesariſtokratiſchen Charakter als Norm für alle Bildung durchzuſetzen, ohne zu erkennen, daß man nicht jeden vom Markte zum Gaſtmahl Platos rufen ſoll. Die anderen Schulformen aber, wiederum im Wettbewerb mit dem Gymnaſium, rangen erſt darum, ihr eigenes Weſen auszuwirken. Von einer weltanſchaulichen Geſchloſſenheit war hier ſo wenig die Rede wie in der Volksſchule oder in der Mittelſchule. Der im Staate Wilhelms II. noch einmal lebhafter einſetzende kirchliche Druck, der innerhalb der proteſtantiſchen Kirche nacheinander zu einer ganzen Anzahl von Prozeſſen gegen Geiſtliche führte, die aus ihrem deutſchen Empfinden mit der kirchlichen Lehre zuſammenſtießen, verſuchte, auch auf die höheren Schulen noch einmal ſtärkeren Einfluß zu gewinnen; im allgemeinen vergebens. Die meiſten Schüler wichen dem Religionsunterricht innerlich einfach aus, erlebten religiöſe Werte entweder in der deutſchen Geſchichte, im klaſſiſchen Altertum, ſehr vielfach in der Naturkunde und in der Wandervogelbewegung, die als Ausdruck der tiefen inneren Unbefriedigtheit der letzten Jahre vor dem Kriege in der Jugend aufgekommen war.

Das Mädchenbildungsweſen blieb vielfach, trotz mancher ernſten Anſätze zur Eigengeſtaltung, ein Widerſpiel der Bildungseinrichtungen für die männliche Jugend.

Rückblick. Die Leistungen des deutschen Schulmannes in der Zeit von Freiherrn vom Stein bis zum Weltkrieg sind gewaltig. Das ganze System unserer modernen Geschichtswissenschaft, Erdkunde, Linguistik, Mathematik und der gesamten Naturwissenschaften wäre nicht denkbar ohne die Arbeit jener Generationen tüchtiger und gewissenhafter Schulmänner. Sagte man schon 1866, daß „der preußische Schulmeister den Krieg gewonnen habe", was nur bedingt richtig ist, so hat jedenfalls der deutsche Lehrer aller Grade jene Generationen von Erfindern, Entdeckern, Bahnbrechern, Industriellen, Gelehrten und Facharbeitern erzogen, auf deren Arbeit die Macht und der Aufstieg des deutschen Volkes beruht. Mochte er noch so sehr in zeitbedingten Auffassungen befangen gewesen sein, Schritt für Schritt hat vor allem der Volksschullehrer jener Tage die Geistesknebelung durch die kirchliche Macht zurückgedrängt und ein eigenes deutsches Bildungswesen aufgebaut.

Auch die charakterliche Erziehung, die er zu geben hatte und gab, ist nicht gering zu achten. Wenn wir das unbestechlichste Beamtentum haben, wenn die Deutschen als Muster zäher Pflichterfüllung galten und gelten, wenn der Ernst der Arbeit und die Freude an der Arbeit, die Treue auch im kleinen und kleinsten unser Volk kennzeichnet — so ist das nicht zuletzt das Werk unserer treuen Lehrer. Man mag über jene alten „Pauker" gelegentlich mehr oder minder komische Geschichten erzählen, und man mag ihnen in der Begeisterung über eine errungene einheitliche neue Erziehung auch das eine oder andere vorwerfen — alle diejenigen, die das Neue Deutschland geschaffen haben, sind doch schließlich durch die Schule dieser alten Lehrer gegangen. Und wie vielen von uns allen hat nicht ein Geschichtslehrer das erste Verständnis für die Zusammenhänge von Blut und Rasse gegeben, in wieviel Lehrerhäusern waren nicht vor dem Kriege schon das eine oder andere Werk Gobineaus, waren nicht Chamberlains „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" vorhanden? Wie manchen hat auf dem Wege über die Hellenen ein feinsinniger alter Lehrer zum Verständnis der besten eigenen Werte geführt! Der deutsche Lehrer der Vorkriegszeit stand an einer sehr schweren Front unseres Volksgeschickes; weil er für die Freiheit des deutschen Geistes gegen den kirchlichen Zwang kämpfte, darum galt er den Liberalisten als einer der ihren, und weil er ein deutsches Erlebnis der Geschichte seinen Schülern und Schülerinnen nahebringen wollte, verschrie ihn wiederum die Judenpresse als „militaristischen Oberlehrer". Ob nun Volksschullehrer oder Lehrer an einer höheren Schule, immer war er ein wenig zurückgesetzt und dem Spott und dem Unverständnis mehr ausgeliefert als Angehörige anderer Berufe.

Wer kannte seine aufreibende Kleinarbeit, wer hat sie ihm gedankt? Und doch haben jene Lehrer, die sich vom armen „Dorfschulmeisterlein", vom oft so schlecht bezahlten Stelleninhaber an einem der kleinen alten Gymnasien durch- und emporrangen, in der Abwehr menschlicher Dummheit und Trägheit und konfessioneller Engstirnigkeit schließlich doch eines wesentlich miterkämpfen helfen: eine deutsche Bildung, die heute ihre Einheit in einer vom nordischen Geist her bestimmten Harmonie des Körpers und der Seele zu finden sucht.

8. Weltkrieg und Erzieherschaft.

Der Lehrer im Felde. Der Anschlag der Mobilmachungsbefehle im August 1914 bedeutete auch für die deutschen Schulen den Beginn einer Zeit schwerster Erschütterungen.

Während über die Kriegsbeteiligung der Lehrer höherer Schulen kein sicheres und vollständiges Zahlenmaterial vorliegt, sind über die Volksschullehrer von Rektor Franz Führen im Auftrage der „Statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins" Erhebungen angestellt worden. Nach diesen in Führens ausgezeichnetem Werke „Lehrer im Krieg" mitgeteilten Ziffern betrug am 15. Mai 1915 die Gesamtzahl der Volksschullehrer, die am Kriege teilnahmen, in Preußen 34260, in den übrigen Bundesstaaten 20258, mithin im Reich 54518 Mann. Das bedeutet, daß bereits Anfang 1915 in Preußen 24,8%, in den andern Bundesstaaten 33,8% und im Reich 34,4% der in den deutschen Lehrervereinen organisierten Volksschullehrerschaft unter den Waffen standen. Daß die Endzahlen später nicht unerheblich anstiegen, liegt in der Dauer des Krieges begründet, abgesehen davon, daß die Führensche Statistik nicht die gesamte Lehrerschaft erfaßt hatte. Ein Teil der Vereine hatte bis zu dem festgesetzten Termin nicht geantwortet, und Lehrer, die keinem Berufsverein angehörten, wurden überhaupt nicht erfaßt. Unberücksichtigt sind ferner bei der Statistik auch die seminaristisch gebildeten Lehrer an den Mittelschulen (11168), an höheren Knaben- und Vorschulen (5084), an höheren Mädchenschulen, Sonderschulen und Privatschulen. Führen schätzt die Gesamtzahl der eingezogenen Volksschullehrer auf 60000.

Die Zahl der gefallenen Volksschullehrer dürfte mit rund 24000 ziemlich genau getroffen sein.

Nach einer Rundfrage des deutschen Lehrervereins an 263 Seminare, die von 174 beantwortet wurde, standen 1209 Direktoren und Lehrer im Felde, dazu 14852 Seminaristen. Tatsächlich dürften die Seminaristen mit rund 16000 anzusetzen sein; davon waren über 80% Freiwillige. Führen nimmt an, daß jeder Vierte von ihnen gefallen ist.

Eine Statistik für die Mittel- und Berufsschulen dürfte ähnliche Zahlen ergeben wie die für die Volksschulen.

Bekanntlich bestanden vor dem Kriege für die Volksschullehrer besondere Bestimmungen hinsichtlich ihrer Militärdienstpflicht. Die späteren Verordnungen, nach denen kein Unterschied mehr in der Beförderung zu machen sei zwischen einem einjährig-freiwillig gedienten Lehrer und einem solchen, der nur ein Jahr ohne die Schnüre seiner Dienstpflicht gedient hatte, brachte es mit sich, daß das deutsche Offizierkorps stark von Lehrern aller Schularten durchsetzt wurde. Ein späterer Erlaß regelte das Berechtigungswesen für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst neu und erkannte den Seminaristen, die noch keine Abschlußprüfung gemacht hatten, ebenfalls den Berechtigungsschein zu.

Sehr aufschlußreich sind die Angaben Führens über die Dienstgrade der bis zum 15. Mai 1915 eingezogenen Volksschullehrer. Es rückten ein: als Oberleutnant 20, als Leutnant 646, als Feldwebelleutnant 44, als Offizierstellvertreter 813, als Feldwebel 189, als Vizefeldwebel 2542, als Unteroffizier 10249, als Gefreiter 4515 und ohne Rang 41337; im Lazarettdienst standen 615 und im Intendantur- und Verwaltungsdienst 542.

Die Zahlen für die Beförderungen bis zu dem angegebenen Termin sind: zum Hauptmann 7, zum Oberleutnant 91, zum Leutnant 2553, zum Feldwebelleutnant 130, zum Offizierstellvertreter 1271, zum Feldwebel 536, zum Vizefeldwebel 1867, zum Unteroffizier 5533, zum Lazarettinspektor 211; ferner wurden im Intendantur- und Verwaltungsdienst 190 Lehrer befördert.

Aber nicht nur durch Beförderungen, auch durch die Verleihung hoher und höchster Dienstauszeichnungen wurde das Verhalten des deutschen Lehrers an der Front anerkannt. Wir sehen an dieser Stelle von den vielen Erziehern ab, die Träger des Eisernen Kreuzes 2. und 1. Klasse wurden, und verweisen nur darauf, daß vier deutschen Lehrern der Max-Joseph-Orden, einem das Preußische goldene Militärverdienstkreuz und vier weiteren der Pour le mérite verliehen wurde.

Bei vielen sogenannten Feudalregimentern bestand zunächst keine besondere Neigung, Volksschullehrer Offizier werden zu lassen. Der weitere Verlauf des Krieges zeigte aber, daß gerade der Volksschullehrer der gegebene Erzieher und Führer der Mannschaft war. Seine enge Verbundenheit mit allen Schichten des Volkes kam ihm bei der Erfüllung seiner militärischen Aufgaben außerordentlich zugute. Die durch Beförderungen zum Ausdruck gebrachte Anerkennung dieser Tatsache hob manche frühere Zurücksetzung

und Minderbeachtung auf. Daß sich im Felde die Kameradschaft zwischen „Oberlehrern" und Lehrern erheblich vertiefte, war selbstverständlich. Hier schwand manches gegenseitige Vorurteil zur Bedeutungslosigkeit dahin. Man kann den Lehrerorganisationen der Vorkriegszeit den Vorwurf nicht ersparen, daß sie sich unter staatlicher Duldung vielfach in Positions- und Standeskämpfen befehdeten, statt auf die Einigung aller Lehrer ihr Augenmerk zu richten.

Das öffentliche Urteil über die Leistungen der deutschen Volksschullehrer im Felde und in der Heimat, zugleich aber auch über ihre berechtigten Hoffnungen für die Nachkriegszeit, faßte ein Abgeordneter in der Sitzung des bayrischen Landtages vom 8. März 1918 dahin zusammen:

„Die Eröffnung der IV. Ordentlichen Tagung der 36. Landtagsversammlung hat unser Herr Präsident am 29. September 1917 mit herzlichen Begrüßungsworten eingeleitet und hierbei innigsten Dank und Gruß unseren heldenhaften Volksgenossen im Felde entboten, wärmstes Mitfühlen für die vom schweren Leid betroffenen Familien bekundet und wehmutsvoll all der Gefallenen gedacht. Die Redner aller Parteien erachteten es im Verlaufe der Verhandlungen bei den einschlägigen Kapiteln als ihre Pflicht, diesen Dank den einzelnen Berufsständen auszudrücken, so beweisend, daß alle Glieder unseres Volkes gleich heroischen Anteil an der stets siegreichen Bezwingung unserer Gegner in diesem fürchterlichen Weltenkampfe genommen haben. So möchte auch ich einleitend, einem Herzensbedürfnisse folgend, meine und meiner Freunde Dankesschuld dem Stande der Lehrerbildner und dem Stande der bayerischen Volksschullehrer hier öffentlich zum Ausdrucke bringen. Wenn einst die nackten Zahlen sprechen werden über die fürchterlichen Verluste, welche die einzelnen Berufsstände erlitten, dann wird der Stand der Lehrerbildner und Volksschullehrer wohl mit zu denjenigen zählen, welche am schrecklichsten betroffen sind. Die Tatsache allein schon rechtfertigt diese meine Behauptung, daß nahezu 80% der Einberufenen und freiwillig Eingetretenen zur Infanterie gegangen sind. Daß diese Waffengattung die blutigsten Opfer zu bringen hatte, das bezeugen die Schwesternwaffen, indem sie sagen, ‚die arme Infanterie'. Nur ein Beispiel:

Wem blutet nicht das Herz in der Erinnerung an den Namen Wytschaete? Südbayerns studierende akademische Jugend, vom jüngsten Gymnasiasten bis zum höchsten Semester der Universitätsstudenten, Präparandenschüler, Seminaristen, Hilfslehrer, Arbeiter, Beamte und Kaufleute, lauter Freiwillige haben dort gestanden, den Tod vor Ypern fürs Vaterland gefunden. Mit glühender Seele, mit heißem Verlangen wollte dies Jugenddeutschland zeigen, wie Freiheit und Pflicht verwachsen, wollte zeigen, wie der Vaterlandsdienst zu erfassen sei. Solch hingebungsvolle Liebe zum Vaterlande, solch unvergleichlicher Opfermut, wie er sich in den schwersten Stunden dieser Tage zeigte, hat staunende Bewunderung selbst beim Feinde hervorgerufen. Mit jubelndem Gruße stürmten sie in den Kampf, und wenn sie auch reihenweise fielen, die Lippen murmelten noch: ‚Deutschland, Deutschland über alles! Lieb Vaterland magst ruhig sein!' Ruhig konnte bis zum heutigen Tage das Vaterland bleiben, wo solcher Opfermut sich wies

und bis zum heutigen Tage in vielen hundertfachen Gestalten sich zeigte, wo solch seelenstarkes Wollen zum Siege, zum Sterben fürs Vaterland diese ideale Jugend beseelte: Ein leuchtendes Vorbild aller Zeiten fürwahr, ein Vorbild der Treue, der Stärke, des restlosen Hingebens, des Opfermutes!

Daß im Gefolge des Krieges sich ein bedeutender Lehrermangel einstellen wird, glauben wir bestimmt. Es sind hier nicht bloß die tatsächlichen Verluste in Rechnung zu stellen, vielleicht wird mit der gleichgroßen Zahl auch der Abgang durch Verwundung, Schwerstbeschädigter oder mit schweren seelischen Leiden Behafteter zu berücksichtigen sein. Oder vermeinen die Herren, daß Männer, die tagelang im Trommelfeuer gelegen haben, die die greulichen Szenen des fürchterlichen Nahkampfes mit durchgemacht haben, recht lange den aufreibenden Schulberuf mitmachen können? Ich bezweifle es. Ich fürchte vielmehr, daß schon wenig nach Kriegsende sich bedeutende Lücken in den Reihen der Heimgekommenen zeigen werden. Man bedenke bloß die Führung einer ungeteilten siebenklassigen Volksschule! Es darf ein Mann sehr gesund sein und die ruhigen Nerven einer langen Friedensepoche besitzen, um hier den aufreibenden Betrieb lange Zeit weiterführen zu können, einen ununterbrochenen unmittelbaren Unterrichtsbetrieb, den mittelbaren beobachtend und korrigierend, gehetzt vom Schulbeginn bis Schulende. Wer diese Arbeit kennt, weiß, was es heißt, in der Schule zu wirken. Wer auf diesem Boden erfolgreich wirkt, ist meines Erachtens der größte Künstler unter den Volksschullehrern und er hat seinen Mann gestellt, er hat sich in der Praxis gründlich bewährt, wenn er auch in der Theorie manchem Kollegen nachstehen sollte.

Eine Frage sehe ich ungeklärt: Hunderte bayerischer Volksschullehrer haben im Felde den Offiziersrang errungen, wohl der beste Beweis für ihre Tüchtigkeit. Wenn mit besonderem Stolze die Volksschullehrer auf ihre Lehreroffiziere schauen, so finde ich das begreiflich und berechtigt. Wie wird nun deren Stellung in der künftigen Berufspraxis werden? Bei der bekannten Stellungnahme des aktiven Offizierskorps zum Reserveoffizierskorps, bei den Vorschriften über Lebensstellung, über den Lehrerberuf und dessen Betätigung, fürchte ich immer, daß unliebsame Vorkommnisse unausbleiblich sind und daß wir in den nächsten Jahren uns über dieses Thema in diesem Hohen Hause ziemlich oft werden unterhalten müssen. Ich persönlich vertrete die Anschauung: jede Tätigkeit, jede Beschäftigung ehrt, ist vereinbar auch mit des Königs Rock in bevorzugter Stellung. Eine rechtzeitige Stellungnahme des Kultusministeriums dürfte hier von vornherein so manche Klippen beseitigen können. Eine neue Zeit wird kommen, so manches Alte wird über Bord geworfen werden müssen. Möge man auch gerade in dieser Frage altgewordene, tiefeingewurzelte Vorurteile über Bord werfen.

Wie alles in diesem Kriege, so hat auch das Sorgenkind des Volkes, die Volksschule, schwer gelitten, gelitten durch den mangelhaften Unterrichtsbetrieb infolge der vielen Einberufungen, gelitten durch den Mangel an Schulräumen... Heiligste Aufgabe aller in Betracht kommenden Kreise ist es, mit aller Kraft die Beseitigung dieser Schäden anzustreben. Möge ein recht baldiger Friede dies unser Ziel zum Heile kommender Geschlechter erreichen lassen."

Diese Ausführungen sind um so beachtlicher, als der Sprecher einer als nicht schulfreundlich bekannten Partei angehörte.

Der Lehrer in der Heimat. Wie gestaltete sich nun während des Krieges der Schulbetrieb in der Heimat? Von den schwierigen Verhältnissen, die eintraten, kann man sich auf Grund der Angaben des „Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung" ein ungefähres Bild machen. Danach gab es in Ostpreußen 5726 Volksschullehrer, davon wurden eingezogen 3403 = 59,4%; in Westpreußen 4694, davon eingezogen 2777 = 59,1%; in Berlin 3316, davon eingezogen 1791 = 54%; in Brandenburg 9418, eingezogen 5198 = 55,2%; in Pommern 4734, eingezogen 2818 = 59,5%; in Posen 5947, eingezogen 3525 = 59,2%; in Schlesien 13206, eingezogen 7874 = 59,6%; in Sachsen 7633, eingezogen 4699 = 61,5%; in Schleswig-Holstein 4240, eingezogen 2099 = 49,5%; in Hannover 7536, eingezogen 4929 = 65,4%; in Westfalen 9109, eingezogen 5862 = 64,3%; in Hessen-Nassau 4577, eingezogen 2573 = 56,2%; im Rheinland 14167, eingezogen 9011 = 63,6%. Im Gesamtreich gab es 94303 Lehrer, davon eingezogen 56559 = 59,9%.

Diese gewaltige Zahl Lehrer, die im besten Mannesalter standen, fehlte im Unterrichtsbetrieb. Sie konnte auch nur zum Teil durch Wiedereinstellung von Ruheständlern und Heranziehung von weiblichen Lehrkräften ersetzt werden. Die Not der Zeit brachte es mit sich, daß viele planmäßige Lehrerstellen mit Lehrerinnen besetzt wurden, was sich dann später insofern unerfreulich auswirkte, als viele junge Lehrer, die aus dem Felde zurückkamen, Stellen versperrt fanden, die sonst für sie frei gewesen wären. Hinsichtlich ihrer Arbeitsleistung in zum Teil barbarisch überfüllten Klassen und Schulen, auch bei Knaben der oberen Lehrgänge, wird man gern anerkennen, daß die Lehrerinnen sich außerordentliche Verdienste um die deutsche Jugend erworben haben. Das soll ihnen noch heute gedankt sein.

Je länger der Krieg dauerte, um so stärker wurden die Anforderungen an die Lehrerschaft in der Heimat. Mit allen Kräften war man bemüht, einen geordneten Unterrichtsbetrieb aufrechtzuerhalten. Aber die Schwierigkeiten waren so groß, daß notwendigerweise Abstriche gemacht werden mußten. Trotzdem bleibt es eines der leuchtendsten Ruhmesblätter in der Geschichte des deutschen Lehrerstandes, seine Zöglinge bildungsmäßig so gefördert zu haben, daß sie die schwere Zeit der Nachkriegsjahre verhältnismäßig gut überstanden. Für die höhere Schule war das Problem noch schwerer zu lösen. Die dauernden Einberufungen aus den oberen Klassen machten die Notprüfungen

zu einer unruh- und arbeitsvollen ständigen Einrichtung. Bei ihrer bekannten Zuverlässigkeit haben aber die Lehrer an den höheren Schulen alles getan, um schädigende Lücken in dem abgekürzten Bildungswege ihrer Zöglinge zu vermeiden.

Ein bedeutender ausländischer Schulmann schreibt über die deutsche Schule im Kriege, er habe höhere, mittlere und Volksschulen gesehen, in denen das Hungern den Kindern im Gesicht geschrieben stand, die nicht gut gekleidet waren und dazu noch Kriegshilfsdienst jeglicher Art mit ihren Lehrern erledigten. Es sei ihm aber aufgefallen, wie außerordentlich gut der Geist und die wissenschaftlichen Leistungen dieser Schüler gewesen seien.

Ein besonderes Wort gebührt noch der neben- und außerschulischen Arbeit der deutschen Lehrer in der Heimat. Da gab es Kinderhorte und Kinderspeisungen zu betreuen, Jugendspiele abzuhalten und Landaufenthalte für bedürftige Kinder durchzuführen; da waren Gold, Altmetall, Gummi und Liebesgaben zu sammeln, Feldsendungen zu packen und Kriegsanleihen zu zeichnen. Das alles erforderte in- und außerhalb der Schulzeit einen außerordentlichen Kräfteeinsatz. Hinzu kam noch, daß die Lehrer auf dem Lande vielfach als Berater und Helfer in Anspruch genommen wurden, wenn fast täglich neue Verlustmeldungen Trauer in die Häuser brachten.

Während dieser Zeit ging das Schwergewicht im Dorf vom Pfarrhaus allmählich auf das Schulhaus über. Damit wurde aber zugleich auch die bisherige gesellschaftlich unwürdige Stellung des Erziehers offenbar. Nach Vorbildung und Leistung gebührte ihm innerhalb der staatlichen Gemeinschaft ein ganz anderer Platz. Titeländerungen und neue Dienstbezeichnungen, die während des Krieges eingeführt wurden, konnten die frühere grundsätzliche Zurückhaltung der Regierung nicht ausgleichen. So trieb denn das Mißverhältnis von gesellschaftlicher Geltung und beruflicher Leistung den deutschen Lehrer zwangsläufig weiter in jene besondere Stellung zum Staate, wie sie sich nach dem Kriege auswirkte und leider auswirken mußte.

9. Die Volksschule in der Systemzeit.

Krisenjahre. Die zurückkehrende junge Lehrergeneration fand, wie bereits erwähnt, ihre Stellen zum Teil durch Lehrerinnen und ältere Lehrer besetzt. Als Frontsoldaten und Offiziere in dem großen Weltbrand gehärtet, glaubten sie mit Recht, besondere Ansprüche erheben zu können. Das betrübliche Bild dieser jungen Menschen, die mitgeholfen hatten, vier Jahre lang den Feind von der Heimat fernzuhalten, nun als Bittende in den Vorzimmern von Regierungsstellen und Ministerien sitzen zu sehen, hat sich jedem unvergeßlich eingeprägt, der das einmal mit angesehen hat. So kam es hier und dort im Reich zur Gründung von Junglehrerorganisationen. Das Programm dieser Vereinigungen war zunächst ein wirtschaftliches und rein organisatorisches. Sie verlangten mit Recht besondere Berücksichtigung sowohl bei der Vergebung von Dienststellen wie auch in den Lehrerorganisationen. Weil diese Forderungen nicht bewilligt wurden, kam es zu Radikalisierungen. Die Schuld daran trug einzig und allein die Regierung. Auch eine fühlbar wachsende Verbitterung des gesamten Lehrerstandes war nicht zu übersehen.

Es ist dem deutschen Erzieher zu Unrecht der Vorwurf gemacht worden, er habe sich mit fliegenden Fahnen in das Lager der republikanischen Regierung begeben. Das ist nicht der Fall! Wenn der deutsche Volksschullehrer, der ständig in engster Fühlung gerade mit den unteren Schichten lebte, sich in vielen Fällen auch zum Fürsprecher des deutschen Arbeiters machte, so ist das erklärlich. Aus der tieferen Einsicht in die wirkliche Not hat er sich die berechtigten Forderungen der Arbeiter und nicht die der reaktionären Kreise zu eigen gemacht mit jenem Idealismus, den der deutsche Erzieher immer gezeigt hat und der ihn auch damals antrieb, an der wirtschaftlichen und kulturellen Hebung einer von Staat und Gesellschaft benachteiligten Volksschicht mitzuhelfen. Wenn man das heute in Ruhe übersieht und dazu die Erfahrungen hinzufügt, die man mit dem Einsatzwillen unserer Erzieherschaft im Dritten Reich gemacht hat, dann muß man sagen, die Lehrer suchten den Sozialismus — fanden ihn aber leider nicht.

Es ist auch falsch, zu behaupten, der Lehrer habe in den kritischen Jahren nur an Gehaltsforderungen gedacht. In erster Linie war der Lehrer immer seiner Schule verschrieben. Es mag hier das Gutachten des Reichssparkommissars zu den Verhandlungen mit dem „Mecklenburgischen Lehrerverein" vom Jahre 1930 zitiert werden:

„So sei hiermit bemerkt, daß für die Mitglieder des Landeslehrervereins von ihrer Vertretung die Erklärung abgegeben worden ist, sie würden trotz starker pädagogischer Bedenken lieber auf die ihnen bisher nach Vollendung des 40. Lebensjahres zustehende Stundenentlastung verzichten als für die Schüler schlechtere Schulverhältnisse zulassen. Alle drei Verbände müßten es aber ablehnen, Handreichung dabei zu leisten, wenn man mit der Durchführung der Vorschläge des Spargutachtens (Zusammenlegung von Klassen, Einschränkung der Lehrerzahl, Erhöhung der Zahl der Schüler in einer Klasse bis auf 55 oder noch mehr) dem Volke einen Brunnen verschüttet, aus dem ihm ein wesentlicher Teil der Kraft für das Bestehen in einer schweren Zukunft quellen soll."

Wenn heute hier und dort von unberufener Seite Kritik an dem Erzieher geübt wird, weil er aus einer früheren Zeit stammt, so ist dazu zu bemerken, daß er wie alle anderen unseren Volkes aus jener Frontkämpfergeneration stammt, die in den Jahren, da es um den letzten Einsatz ging, bereit war, ihr Blut zu geben. Nicht mit Unrecht denkt man bei solcher gewissenlosen Kritik wohl an die „Rache der letzten Bank".

Selbstverständlich machten sich in der Systemzeit auch Einrichtungen breit, wie sie eben nur auf dem Boden des Novemberstaates wachsen konnten und wachsen mußten. Schon in dem unsicheren und unreifen Gespiel mit allerhand sonderbaren Lehrmethodiken, von denen man das Heil erwartete, kommt die ziellose Unsicherheit der damaligen pädagogischen Situation trostlos zum Ausdruck. Die Nichtskönner schrien am lautesten. Die unbedingten Schulreformer übersahen bei der Aufstellung ihrer verstiegenen Forderungen völlig, daß echte Bildung nur organisch wachsen kann. Nur mit Schaudern kann man sich an so manche „Versuchsschulen" und an eine Reihe von „freien Schulgemeinden" erinnern. Auch die hier und dort vollkommen unter kommunistischem Einfluß stehenden Schulen in größeren deutschen Städten waren Auswüchse, aber auch nichts als solche. Die Lehrer, die sich an ihnen austobten, fanden nie die Zustimmung der gesamten Erzieherschaft, die treu und brav auch in den schwersten Zeiten ihren Dienst an der Jugend versah. Das ist nicht gering zu veranschlagen. Denn wenn man einem Stande immer wieder einhämmert, nicht die Persönlichkeit des Erziehers sei entscheidend für die Ziele, die erreicht werden sollen, sondern

das Urteil von Eltern und Schülern über das Maß des zu Erlernenden, so gehört schon eine unendliche moralische Widerstandskraft dazu, sich gegen solche Tendenzen zu wehren.

Was Krieg und Not nicht fertiggebracht hatten — die völlige Demoralisierung eines großen Teiles der deutschen Jugend — schuf die unglückliche Inflationszeit. In keinem Jahrhundert hat der Lehrer vor einer solchen schweren Aufgabe gestanden wie damals. Von Schülerräten und Elternbeiräten hier und dort auf das heftigste befehdet, von Parteienhaß oder -gunst hin- und hergezerrt, hielten die Lehrer aller Schularten dennoch ihr Herz frei von Verstimmung gegen die Jugend, der man alle Freiheit gab und die man planmäßig gegen die Schule aufhetzte. Aus dem Bericht eines alten Erziehers geht hervor, daß er in den kritischen Jahren um seinen Abschied bat, weil er es einfach menschlich nicht ertragen konnte, keine Erziehungs- und Lehrfrüchte mehr ernten zu können. Die alte Weisheit, daß, wer in der Schule Erziehung und Unterricht trennt, damit das Herzstück jeder wahren Bildung zerbricht, wurde verlacht und galt nicht mehr als Ergebnis unumstößlicher pädagogischer und menschlicher Erfahrung. Indes tauchten aus der aufgewühlten und trüben Zeit auch manche Vorschläge auf, die neue Wege wiesen. Die Arbeitsschule wurde erörtert und die Einheitsschule gefordert. Insgesamt machte sich bei dem Großteil der Erzieher ein lebhaftes Drängen nach neuen Unterrichts- und Bildungsformen bemerkbar. Zu bedauern blieb freilich, daß jede Organisation mit einem eigenen Bildungsprogramm aufwartete. Diese Organisationen splitterten sich aber mit dem Zu- und Überhandnehmen der politischen Parteien in immer zahlreichere Gruppen und Grüppchen auf, so daß sie sich in ihren Wirkungen gegenseitig aufhoben.

Die fünfzehn Jahre der Systemzeit bedeuten für die Schule gleichsam einen Ritt über den Bodensee. Die Verhütung größeren Unheils liegt nach unserer festen Meinung nur daran, daß die Lehrerschaft, obgleich sie in Bildungs- und materieller Not lebte, ihre Widerstandskraft gegen die allgemeine Entartung in erster Linie deshalb bewahrte, weil sie zum größten Teil vom Lande stammte. Nur durch die gesunden Kräfte des Blutes konnte eine Krise überwunden werden, welche die Grundfesten des deutschen Kulturlebens zu vernichten drohte.

Der Kampf um die Neuordnung der Lehrerbildung. Es ist notwendig, in diesem Zusammenhang auch auf die nach dem Weltkriege von der Erzieherschaft vertretenen Bestrebungen einer Neuordnung der Lehrerbildung einzu-

gehen. Sollte der Erzieher der Nachkriegszeit den ungeheuren Anforderungen gewachsen sein, die an ihn herantraten, so mußte, wenn auch die alten Seminarien manchen tüchtigen deutschen Erzieher gestellt hatten, die Vorbildung zwangsläufig viel besser werden. Die Hochschulen für Lehrerbildung werden erst zu beweisen haben, daß sie neben erhöhten wissenschaftlichen Kenntnissen auch eine starke pädagogische Persönlichkeitsbildung vermitteln. Die Gruppe der jungen Erzieher, die bis jetzt durch die neuen Hochschulen gewandert ist, ist noch zu jung, um ein fertiges Urteil über diese entscheidende Frage abgeben zu können.

Kehren wir aber zu den Forderungen der deutschen Erzieher nach einer verbesserten Ausbildung zurück! Die nach dem Weltkriege von ihnen vertretenen Bestrebungen richteten sich in erster Linie auf die durch den Artikel 143, Absatz 2 der Reichsverfassung versprochene Neuordnung der Lehrerbildung, d. h. auf die Einführung einer allgemeinen einheitlichen höheren Lehrerbildung. Diese wird in den Schulforderungen der Organisation vom 10. bis 12. Juni 1919 folgendermaßen umrissen:

„Die Lehrerbildung ist im Geiste und nach den Anforderungen der Einheitsschule einheitlich, aber den mannigfachen Anforderungen der einzelnen Bildungszweige und Bildungsstufen entsprechend im einzelnen vielseitig und mannigfaltig zu gestalten.

Die grundlegende Vorbildung wird darum auf den zur Hochschule führenden allgemeinen und Berufsschulen gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlicher und technischer Berufe, keinesfalls auf gesonderten Anstalten vermittelt.

Die erziehungswissenschaftliche Fachbildung erfolgt auf der durch eine erziehungswissenschaftliche Abteilung (Fakultät) erweiterten Universität.

Die für Ober- und höhere Berufsschulen erforderliche fachwissenschaftliche, künstlerische oder berufstechnische Bildung wird durch entsprechende Hochschulstudien erlangt, kann aber auch durch Selbstbildung erworben werden."

In einer Eingabe an das Reichsministerium des Innern vom 20. Januar 1921 wird ausgeführt:

„... Da die Verfassung vorschreibt, daß die Lehrerbildung nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, geregelt werden soll, muß das zu erlassende Reichsgesetz vor allem eine Vorschrift enthalten, durch welche die heute für die Volksschullehrer in allen Ländern bestehende Sonderbildung, da sie zu der Verfassung in offenbarem Widerspruch steht, beseitigt wird ... Durch Reichsgesetz müßte im Sinne dieser Leitsätze mindestens festgesetzt werden, daß Lehrer aller Gruppen ihre grundlegende Vorbildung durch vollständiges Durchlaufen einer zur Hochschule führenden höheren Lehranstalt und die wissenschaftliche Ausbildung für ihren Beruf durch ein vollwertiges Hochschulstudium zu erwerben haben, dessen Dauer für keine Gruppe von Lehrern auf weniger als drei Jahre bemessen werden darf ..."

„Deutſchland iſt an äußeren Gütern arm geworden. Sein koſtbarſter Beſitz, auf dem ſeine ganze Hoffnung für einen zukünftigen Aufſtieg beruht, iſt der Nachwuchs ſeiner Bevölkerung. Ihm die beſtmögliche Erziehung und Bildung zuteil werden zu laſſen, muß daher unter allen Aufgaben des Reiches eine der wichtigſten ſein. Unumgängliche Vorausſetzung hierfür iſt aber, daß die deutſche Jugend von Lehrern erzogen und unterrichtet wird, die für ihren Beruf in jeder Hinſicht aufs beſte ausgerüſtet ſind ..."

In einem gleichzeitigen Schriftſatz an das Reichsfinanzminiſterium heißt es:

„... Das deutſche Volk befindet ſich nach dem verlorenen Kriege und den inneren Wirren in einer ſchweren ſittlichen und wirtſchaftlichen Notlage. Soll es gelingen, das Volk aus dieſem Tiefſtande allmählich wieder zur Höhe zu führen, ſo iſt eine verbeſſerte Bildung und Erziehung der Jugend, die alle körperlichen, geiſtigen und ſittlichen Kräfte des aufwachſenden Geſchlechts zu möglichſter Vollkommenheit entwickelt, eine unbedingte Notwendigkeit. Nicht nur der ſittliche, ſondern auch der wirtſchaftliche Wiederaufbau hat ſie zur unbedingten Vorausſetzung. Denn nur durch Arbeit, und zwar durch hochwertige Arbeit, kann das deutſche Volk wieder erſtarken, und zu ſolcher Arbeit ſind nur Menſchen fähig, die durch ſorgſamſte Schulung zu körperlicher Gewandtheit, geiſtiger Regſamkeit und gerechter Arbeitsgeſinnung geführt worden ſind. Zur Erreichung dieſes Zieles bedarf es aber einer Lehrerſchaft, die mit all den Bildungsgütern ausgerüſtet iſt, welche ihr die hochentwickelte deutſche Wiſſenſchaft zum Zwecke einer möglichſt vollkommenen Berufsausbildung vermitteln kann."

Dieſe Forderungen ſind aus idealen Gründen durchaus berechtigt; ſie beruhen auf der Erkenntnis der hohen Verantwortung des Lehrerſtandes gegenüber Volk und Jugend. Man hätte erwarten können, daß eine ſogenannte „Volksregierung" ſie ſich unbeſehen zu eigen gemacht hätte. Das war aber keineswegs der Fall. Man blieb ſowohl im Innenminiſterium wie im Finanzminiſterium ſchwerhörig, auch die Herren Parlamentarier verſagten, während gleichzeitig ungeheure Summen zur Erhaltung des Syſtems, für Barmat, Kutisker und Konſorten ſowie für ruſſiſche Hilfsaktionen ſinnlos vergeudet wurden. Der Kampf der Lehrerſchaft ging daher weiter. Am 30. April 1926 richtete ſie an das Reichsfinanzminiſterium des Innern und an den Reichstag eine neue Eingabe, worin ſie betonte:

„... Gerade die ſchwere ſittliche und wirtſchaftliche Notlage zwingt zu einer verbeſſerten Bildung und Erziehung unſerer Jugend, durch die ihre körperlichen, geiſtigen und ſittlichen Kräfte zu möglichſter Vollkommenheit entwickelt werden. Zur Erreichung dieſes Zieles bedarf es einer Lehrerſchaft, die mit all den Bildungsgütern ausgerüſtet iſt, die ihr die deutſche Wiſſenſchaft für eine möglichſt vollkommene Berufsausübung vermitteln kann. Wir bitten deshalb aufs dringlichſte, dieſe wichtige Kulturfrage durch ein Reichsgeſetz nach Wortlaut, Sinn und Geiſt der Reichsverfaſſung zu löſen."

Als auch dieser Appell keinen Erfolg hatte, wurde die Hoffnung der Lehrerschaft auf eine allgemeine einheitliche Lösung der Schulfragen immer geringer. In zahlreichen Berichten der Jahrbücher kommt die Enttäuschung zum Ausdruck:

„In der Lehrerbildungsfrage ist man im Reich keinen Schritt weitergekommen, obwohl bei den Verhandlungen über den Reichshaushalt auch dieser Gegenstand ziemlich ausführlich besprochen worden ist." Jahrb. 1927.

„An die Lösung der Lehrerbildungsfrage ist das Reich auch im verflossenen Jahre nicht herangekommen." Jahrb. 1928.

„Am bedauerlichsten ist, daß in der Lehrerbildungsfrage kein Fortschritt zu verzeichnen ist. Das Reich kommt nicht dazu, den Art. 143 der Reichsverfassung durchzuführen, obwohl auch der Reichsregierung klar sein müßte, daß es mit dem Durcheinander auf diesem Gebiete in den deutschen Ländern so nicht weitergehen kann." Jahrb. 1930.

Der stetige Kampf für eine einheitliche höhere Lehrerbildung in ganz Deutschland hatte letzten Endes doch den Erfolg, daß wenigstens in einzelnen Ländern Sonderlösungen gefunden wurden. Die oben angeführten Zitate deuten aber schon darauf hin, wie schwer die errichteten Lehrerakademien um ihre Existenz zu ringen hatten. Dafür hier nur ein Beleg:

„Wir haben in früheren Eingaben und Denkschriften auf die Folgen aufmerksam gemacht, die eintreten müssen, wenn das Reich auf eine Regelung dieser für das Bildungswesen wichtigsten Frage verzichtet und sie den Ländern überläßt. Diese Folgen sind zu einem Teil bereits eingetreten. Die einzelnen Länder gehen bei der Regelung völlig verschiedene Wege, so daß wir jetzt statt der durch die Verfassung versprochenen Einheitlichkeit der Lehrerbildung ein buntes und schädliches Durcheinander und Gegeneinander haben." (Schreiben an das Reichsministerium des Innern und an den Reichstag vom 30. April 1926.)

Besoldungsfragen und Fragen der Schulreform. Das freudige Wirken eines rechten Erziehers ist für den Staat von ungeheurer Bedeutung. Neben dem verzweifelten Kampf um die allgemeine einheitliche höhere Lehrerbildung toben während der Nachkriegszeit nun auch noch die Kämpfe um die Lehrerbesoldungsordnung. Von welchem Grundgedanken die Lehrerschaft dabei ausging, möge folgende Stelle aus einer Eingabe an das Reichsfinanzministerium vom 20. Januar 1929 zeigen:

„Schlecht gebildete und schlecht besoldete Lehrer werden als Volksbildner und Volkserzieher nie das leisten können, was geleistet werden muß, um die höchstmögliche Auswirkung der Volksbildung, vor allem auch in wirtschaftlicher Beziehung, sicherzustellen..."

Es muß hier betont werden, daß die Gehaltsforderungen nicht in erster Linie aus materiellen Gründen erfolgten, sondern aus dem Gefühl heraus, daß die durch die geringe Entlohnung ausgedrückte geringe Achtung der Person zugleich die Achtung vor ihrem Wirken herabminderte.

Zu diesen Auseinandersetzungen mit dem Staat kam das Ringen um eine Schulreform. Hierher gehören auch die Bemühungen um die sogenannte Arbeitsschule. Es ist nicht Aufgabe dieses Buches, sich mit dem Brauchbaren und Unbrauchbaren des Arbeitsschulgedankens auseinanderzusetzen. Es ist nur festzustellen, daß die Erzieherschaft ernsthaft an die Lösung dieses Problems heranging und unter restlosem Einsatz mit unendlicher Liebe und Hingebung versuchte, eine neue Erziehungsform für die Jugend zu finden, die durch Kriegs- und Inflationszeit körperlich und seelisch geschädigt war. Der Kampf um die sogenannte Arbeitsschule war im Herzen vieler Lehrer kein Bekenntnis zu den Vätern dieser Idee, sondern vielmehr ein ehrliches Suchen, der Nachkriegsjugend eine zeiteigene Unterrichtsmethode zu übermitteln. Besonders in mancher deutschen Fortbildungsschule hat sich geradezu ein tragischer Kampf, methodisch und moralisch, um die Seele der kranken Jugend abgespielt. Wo der Erzieher, ganz gleich wie, siegte, stand sicher eine jener Persönlichkeiten, die immer dann emporwachsen, wenn die Not am größten ist.

In welch scharfem Gegensatz die Lehrerschaft in vielen Fragen der Schulreform zu der Regierung stand, geht aus der Hamburger Entschließung vom Jahre 1925 hervor:

„Er erhebt am schärfsten Einspruch gegen die Unentschlossenheit und Unfruchtbarkeit der Reichsregierung auf kulturpolitischem Gebiete, die es hat geschehen lassen, daß der Reichsschulgedanke verblaßt und die Reichsschulstelle zerstückelt ist, daß die Verfassungsbesprechungen auf dem Schulgebiete nicht erfüllt worden sind und die Zerrissenheit und Uneinheitlichkeit der deutschen Schule stärker denn je geworden ist."

Mit ähnlicher Deutlichkeit bescheinigt das Jahrbuch der Organisation von 1930 der Reichsregierung ihre Unfähigkeit zu einer großzügigen Schulreform:

„Das Urteil geht mit seltener Einmütigkeit dahin, daß die 10 Jahre für die Schule eine große Enttäuschung gewesen sind, daß die Grundsatzgesetzgebung des Reiches sich auf ein einziges Gesetz beschränkt und daß der Einfluß des Reiches auf eine Vereinheitlichung des Schulwesens in den deutschen Ländern außerordentlich gering gewesen ist."

Der einzige wirklich schulpolitische Fortschritt jener Jahre ist vielleicht nur in der Tatsache zu sehen, daß die geistliche Schulaufsicht wegfiel.

Jeder Vorgesetzte kann nur dann fruchtbare Anregungen geben und Anordnungen treffen, wenn er sachlich Herr und Meister des von ihm zu betreuenden Gebietes ist. Der Geistliche hatte als Schulaufsichtsbeamter keinerlei fachliche Vorkenntnisse, die ihn irgendwie befähigt hätten, das Amt des Aufsichtführenden auszuüben. Hinzu kamen recht schwere Gegensätze, deren tiefster Grund einmal, wie gesagt, in der fachlichen Unkenntnis der Aufsichtführenden und zum anderen in Taktlosigkeiten zu suchen waren, die aus Standesdünkel und Überheblichkeit erwuchsen. Trotzdem ist es aber kein besonderes Verdienst der Novemberregierung, die geistliche Schulaufsicht teilweise beseitigt zu haben. Sie wurde bei dieser Maßnahme nicht durch sachliche Beweggründe bestimmt, sondern durch ihre allgemeine klassenkämpferische Haltung. Wenn aus dem Schulinspektor ein Schulrat wurde, so hätte man erwarten müssen, daß der Schulrat nun auch ein wirklicher fachlicher Berater und Führer geworden wäre. Leider war das sehr oft nicht der Fall, weil die Auswahl der Aufsichtsbeamten oft nach rein parteipolitischen Gesichtspunkten, nicht aber nach fachlicher Eignung getroffen wurde. So erlebte man denn die Ungeheuerlichkeit, daß Juden oder geistig völlig Untaugliche in unseren Millionenstädten die Führung des Schulwesens übernahmen, nur weil sie der SPD. oder gar noch radikaleren Gruppen angehörten. Aus dieser Tatsache ergab sich, daß die Freiheit des Unterrichtenden oft auf das schwerste bedrängt wurde. Wie wenig die Erzieherschaft mit dieser Lage einverstanden war, ergibt sich aus ihren Schulforderungen vom Januar 1919. Es heißt dort:

„Alle das Gewissen bedrückenden, die Freiheit der Lehre und die staatsbürgerliche Betätigung der Lehrer einschränkenden Bestimmungen und Einrichtungen sind zu beseitigen. Auch darf die Berufung eines Lehrers in Schulverwaltungen und Schulaufsichten nicht von seiner Parteistellung abhängig gemacht werden."

Ein paar Bemerkungen noch zu dem Organistendienst. Der Landlehrer ist, wo die Umstände es notwendig machen, meistens auch heute noch Organist. Er übt damit eine Tätigkeit aus, deren Bedeutung für die Ausgestaltung der kirchlichen Handlungen von außerordentlicher Bedeutung ist. Leider lagen vor dem Kriege die Dinge so, daß der Lehrer-Organist oft in einer entwürdigenden Abhängigkeit von dem Geistlichen — also damit von seiner Schulaufsichtsbehörde stand. Das zeigt sich deutlich in dem Entgelt, das ihm für seine Tätigkeit gegeben wurde, obgleich die Kirchenmusik ohne die Landlehrer, die unserm Volk eine Reihe bedeutender Komponisten stellten, überhaupt nicht denkbar war. Um die Befreiung des Lehrerstandes von diesen

niederdrückenden Bedingungen zu erreichen, sind lange Kämpfe geführt worden. Die Lehrerorganisation forderte in einer Eingabe vom 12. Juli 1919: „Mit dem Lehramt dürfen kirchliche und sonstige Dienstleistungen nicht amtsgemäß verbunden werden." Zu einer befriedigenden Lösung der Organistenfrage ist es indes nicht gekommen.

Innere Wandlung der Erzieherschaft. Es ist ein Wunder, daß der fleißige deutsche Lehrer, der entrechtet und enttäuscht in der Schule wirkte und zum Teil stark unter dem Druck des roten Terrors litt, noch immer so treu seine Pflicht erfüllte. Es war die unselige Zeit, da Tausende von Junglehrern brotlos umherirrten, weil die Schulpolitik der Regierungen es fertiggebracht hatte, daß der Bedarf an Erziehern immer geringer wurde. Einmal konnten sie keine Mittel mehr flüssig machen, zum andern und vor allem aber fehlte es ihnen an Verständnis für alle die Kräfte, von denen die nationale Erneuerung zu erwarten war. Nicht nur Junglehrer, auch Lehrer, die in bestem Alter abgebaut waren, ließ man ohne Beschäftigung in den Tag hinein leben und ohne Hoffnung einer trostlosen Zukunft entgegengehen.

Wer Glück hatte, konnte allerdings hier und dort durch besondere Verbindungen eine Ausnahmebehandlung erreichen. Wer aber die Kunst des Kriechens nicht verstand, war ein für allemal abgehängt. Man ist versucht, auf diese Zeit eine sarkastische Bemerkung aus dem Jahre 1805 anzuwenden:

> „Man sollte die Kunst zu kriechen weit mehr kultivieren, als man tut. Die Natur, deren Winke wir überall zu wenig achten, scheint diese Kunst sehr zu protegieren; denn bald nach unserer Geburt treibt uns ein ebenso wohltätiger als unabwendbarer Instinkt, diese gymnastische Übung vorzunehmen; nicht, wie manche fälschlich glauben, um uns zum geraden, festen Gange methodisch vorzubereiten, sondern uns gleich am engsten Pförtchen des Lebens symbolisch verstehen zu geben, daß das Kriechen ein Hauptrequisit und eine Kardinaltugend jedes zivilisierten Erdbewohners seyn müsse, der, wie er ja soll, sein Glück machen oder auch das von seinen Vorfahren gemachte und ihm an- und zugeborene verbessern wolle."

Die Sehnsucht der großen Masse der deutschen Erzieher nach einer Neuordnung der politischen Verhältnisse wurde immer verlangender. Wo sie es aber wagten, ihr offen Ausdruck zu geben oder gar der nationalsozialistischen Partei beizutreten, flogen sie auf die Straße. Die amtliche Anweisung „Politik aus der Schule" war der anschaulichste Schwächebeweis einer Regierung, die selber keine politische Linie besaß. So verbot sie denn kurzerhand, vor den Schülern Dinge, die sich in ihrem eigenen Vaterlande abspiel-

ten, beim richtigen Namen zu nennen, obgleich man sich doch sonst in „Objektivität" nicht genugtun konnte. Wenn man dazu noch die Phrase von der „freien Bahn dem Tüchtigen!" hörte und sah, daß als tüchtig nur die Schüler und Lehrer bezeichnet wurden, die im Sinne der Novemberregierung gesinnungstüchtig waren, dann mögen diese kurzen Hinweise schon genügen, um das volle Durcheinander und den ganzen Widerspruch in der Erziehung zu kennzeichnen. Wie gering die roten Parteien die Arbeit der Schule achteten, beweist am schlagkräftigsten die Berufung eines Hofmann zum Kultusminister. Dieser Mann, der von Schule und Bildung keine Ahnung hatte, verließ bekanntlich sein Ministerium mit den klassischen Worten: „Mir seht ihr hier nicht wieder!"

Immer verdrossener wurde die Lehrerschaft über die Unfähigkeit und die Machenschaften der Männer des Systems. Gewiß sind — und wie sollte es bei einer zahlenmäßig so starken Berufsgruppe anders sein? — hier und da auch Entartungserscheinungen aufgetreten. Insgesamt aber darf man feststellen, daß die Lehrerschaft an ihren alten Idealen festgehalten und sich als außerordentlich wertvoller staatspolitischer Faktor erwiesen hat. Wäre das nicht der Fall gewesen, so wäre ohne Frage auch die Umstellung der deutschen Schule auf den Geist des Dritten Reiches nicht so schnell erfolgt, wie sie sich tatsächlich vollzogen hat.

Erstaunlich, daß in der Zeit des kulturellen Wirrwarrs und Niedergangs viele tüchtige Erzieher immer noch Zeit und Kraft fanden, schriftstellerisch ansehnliche, ja bedeutende Leistungen hervorzubringen. Fast alle Lehrer, die heute im Staate die Erziehung an hoher und verantwortungsvoller Stelle betreuen, sind damals mit ihrer Feder in den Kampf für die kulturelle nationalsozialistische Revolution eingetreten. Unvergessen aber bleibt uns jener tapfere Lehrer, der mit seinem Blute den Einsatz für die Ideale des Dritten Reiches bezahlte: Günther Roß. Im Hause der Deutschen Erziehung widmete Gauleiter Wächtler seinem Andenken ein Ehrenzimmer — eine symbolische Ehrung für alle jene Erzieher, die für die Bewegung Adolf Hitlers und für eine neue und bessere Zukunft der deutschen Jugend kämpften.

10. Schule und Erzieherschaft im nationalsozialistischen Deutschland.

Hans Schemm und die Gründung des NS.-Lehrerbundes. Der Führer schrieb dem deutschen Volke einst in schwersten Zeiten sein Buch „Mein Kampf". Darin sind aus der weiten Schau eines Mannes, den das Schicksal dazu berufen hat, Deutschland aus innerer und äußerer Not zu befreien, auch groß gesehene Gedanken über Bildung und Erziehung niedergelegt. Mit Recht mahnt Hans Schemm, der erste bedeutende Künder nationalsozialistischer Erziehungsideen: „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler." Und an anderer Stelle: „Es erzieht nicht das Wort, sondern die dahinterstehende Kraft."

Auf diesen in drangvoller Zeit erlebten Erkenntnissen baut sich das neue Erziehungsideal auf, dessen Kernstück die Persönlichkeit und dessen Glaube der Nationalsozialismus ist. Begeistert folgte ein großer Teil der deutschen Lehrer Hans Schemm, den der Führer dazu ausersah, die nationalsozialistische Lehrerbewegung ins Leben zu rufen. Von ihm stammen pädagogische Kampfsätze wie: „Erziehen kann nur, wer sich selbst erzogen fühlt!" — „Es gibt noch keine deutsche Erziehung, wenn es nicht Menschen gibt, die bereit sind, wenn es sein muß, für sie in den Tod zu gehen." — „Wir, die große deutsche Erzieherschaft sind nichts anderes als Diener des deutschen Volkes, als Diener am Leben der kommenden Generation."

Das waren Gedanken, die wie leuchtende Sterne aus dem Dunkel der Gegenwart nach oben wiesen. In einem einfachen Lokal zu Hof in der Bayrischen Ostmark fand sich eine Reihe durch die Ideen des Nationalsozialismus begeisterter und opferbereiter Lehrer unter Führung von Hans Schemm zusammen. Sie gründeten eine Organisation, den NS.-Lehrerbund. Zunächst nur eine kleine Vereinigung, die aber im Rahmen der großen Bewegung den Kampf aufzunehmen gedachte gegen die Kräfte des Verfalls innerhalb der Erziehung. Im Gegensatz zu der Zerstörung des Glaubens an die Erzieherpersönlichkeit predigte Hans Schemm nun mit fanatischer Begeisterung:

„Das größte Mittel und Instrument der Erziehung ist und bleibt allein die gewaltige, auf dem Wege nach oben sich bildende Erzieherpersönlichkeit." — „Den rassisch hoch-

wertigen deutſchen Körper und die in ihm wohnende, zum Himmel jubelnde deutſche Seele in behütende und fördernde Hände zu nehmen, das iſt die Aufgabe einer wahren deutſchen Erziehung." — Und als ſpäter ſein Werk ſchon ſtand: „Wenn man mir den Glauben an die Kultur Deutſchlands raubte, dann hätten alle Arbeiten für mich keinen Wert, dann würde alles zuſammenbrechen, jeder Schritt, jedes Wort wäre vergeblich; denn ein Volk ohne Kunſt und Kultur iſt wie ein Menſch ohne Seele. Ich würde mich nie dem Nationalſozialismus mit meiner Kraft zur Verfügung geſtellt haben, wenn ich nicht die felſenfeſte Überzeugung gehabt hätte, daß er in der letzten Konſequenz die geiſtige, ſeeliſche, kulturelle und in der Spitze religiöſe Entfaltung unſeres herrlichen deutſchen Volkes bringen würde."

Solche weithin hallenden Heroldsrufe mußten die deutſchen Erzieher wecken. Bedauerlich bleibt nur, daß es nicht ſchon vor 1933 gelang — mancherlei Widerſtände ſtaatlicher und organiſatoriſcher Natur ſtanden hemmend im Wege — die Ideen des Bundes ſchnell in jedes Schulhaus zu tragen. Ein kleiner Kreis Getreuer ſcharte ſich jedoch in verſchworener Gemeinſchaft um den unbekannten Erzieher aus Bayreuth, der Stadt Richard Wagners, und hämmerte die Gedanken der nationalſozialiſtiſchen Erziehung langſam, aber mit wachſendem Erfolg in die Herzen der deutſchen Lehrer. Die kulturſchöpferiſche Tätigkeit dieſer erſten Mitglieder des NSLB. und ſeines Führers hat damals einen ihrer Höhepunkte erreicht.

Es gibt viele wiſſenſchaftliche, literariſche und künſtleriſche Werke, die die Gegenwart überleben werden. Sie werden aber immer nur Einzelleiſtungen und Schöpfungen verſchiedener Wertung darſtellen können. Jene geradezu erſchütternde Gemeinſchaftsleiſtung deutſcher Erzieher in einer Zeit, da alles zu zerbrechen drohte, aber wird unvergeßlich bleiben, ſolange es überhaupt eine deutſche Erziehung gibt. Unſere ſchnellebige Zeit neigt dazu, alles das, was uns heute kampflos in den Schoß fällt, als ſelbſtverſtändlich hinzunehmen und die früheren Mühen raſch zu vergeſſen. Es iſt die Pflicht jedes Erziehers, jener hervorragenden Männer, die mit Hans Schemm im Auftrage des Führers für eine neue deutſche Erziehungskultur kämpften, über die Zeit hinweg dankbarſt zu gedenken. Ihr Wirken iſt ein Ruhmesblatt in der Geſchichte der deutſchen Erziehung. Es iſt ſicher keine demagogiſche Feſtſtellung, wenn man dazu betont, daß es in jenen kritiſchen Tagen nicht Geiſtliche, ſondern daß es Erzieher waren, die den Kampf um die Seele des Volkes und eine neue Erziehungsform aufnahmen. In der „Reichszeitung der deutſchen Erzieher" verkündete Hans Schemm mit raſch wachſendem Erfolg ſeine bahnbrechenden Ideen. Die Zeitſchrift hat ihre Pflicht treu erfüllt. In ihr ſchrieb Gauleiter Wächtler, nachdem Hans Schemm 1935

allzu früh vom ſtolzen Höhenflug tot auf die kalte Erde geſtürzt war, bei der Einweihung des Hauſes der deutſchen Erziehung:

„Auf dem Wege mahnt uns ein Kreuz auf einem Grabe an das größte Opfer der deutſchen Erzieherſchaft. Der Gründer des NS.-Lehrerbundes und Schöpfer dieſes gewaltigen Hauſes, das wir an dieſem Tage weihen, wurde mitten aus ſeinem Schaffen geriſſen und von uns genommen. Sein Mund iſt ſtumm für immer, doch ſein Geiſt lebt in ſeinen Werken. Er lebt in uns, die wir ihm Freunde waren und Künder und Vollender ſeines Wollens ſein dürfen. Gräber von Nationalſozialiſten ſind Gräber des Lebens."

Aus dieſen Worten ſpricht der gleiche Kampfgeiſt und der gleiche fanatiſche Glaube an die Sendung des deutſchen Erziehers zum Segen des ganzen Volkes, wie ſie Hans Schemm in den erſten Tagen des Kampfes durchglühten.

Es wird Aufgabe des nachfolgenden Kapitels ſein nachzuweiſen, wie ſtark der Nationalſozialismus als kulturſchöpferiſche Idee ſchon heute den Typ des neuen Erziehers und Bildungsideals ausgeprägt hat. Vorerſt jedoch ſind noch einige wichtige Betrachtungen unerläßlich. Als das Jahr 1933 dem deutſchen Volk einen neuen Führer und damit eine neue Zeit brachte, haben nur wenige vorausgeſehen, wie ungeheuer der allgemeine Umbruch auch für die Erziehung werden würde. Hans Schemm formulierte die kommende Wandlung dahin:

„Erziehung zum körperlich ſtarken und geſunden, charakterlich untadeligen, ſittlich hochſtehenden deutſchen Menſchen iſt Sinn und Weſen unſeres ganzen Kampfes. Im Dienſte dieſes Zieles ſteht jedes Opfer, jede Arbeit, jedes Unterrichten, jedes Lernen, ſteht Kunſt und Wiſſenſchaft, kurzum jede Tätigkeit deutſcher Menſchen. Erziehung zeigt in die Zukunft, trägt Ewigkeitswerte in ſich. Erziehung wäre lächerlich, wenn ſie nur auf Gegenwart und Einzelleben abgeſtellt wäre. Ihren tiefſten Sinn bekommt die deutſche Erziehung durch die Begriffe Zukunft und Volk. Das Ausweiten vom Ich zum Du, — zum Wir, zum Volk, — vom Jetzt zum Dann, zur Zukunft und Ewigkeit gibt erſt wirklichen Inhalt und wahren Wert. ‚Wer immer ſtrebend ſich bemüht, den können wir erlöſen.' In dieſer nordiſch-gotiſchen Geiſteshaltung liegt auch das Meiſterſtück jeder Erziehung verankert."

Es iſt ein merkwürdiges Zuſammentreffen, daß in Bayreuth früher ſchon vier große deutſche Volkserzieher im weiteſten Sinne des Wortes wirkten. Zu ihnen geſellt ſich als fünfter Hans Schemm. Ihre Geiſtesverwandtſchaft iſt unverkennbar.

Jean Paul verlangt Arbeit und Einſatz: „Sei jeder wacker und unverzagt bei dem neuen — wenn nicht Aufbau, doch — Um- und Fortbau Deutſch-

lands; erfreue sich jetzo jeder seiner Jugend — dieses Brautstandes der Zukunft —, weil er damit länger und rüstiger am neuen Bau helfen und höhen kann, und schäme sich des feigen Sehnens nach Sterben. Denn gearbeitet muß doch einmal werden." — Graser fordert den Vorrang der Erziehung gegenüber dem Unterricht: „Noch ist der wahre Begriff der Schule nicht zur völligen Klarheit gelangt. Es ist eine Verkehrung des alten Prinzips: die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein." — Richard Wagner betont die Notwendigkeit selbstloser Hingabe: „Nur wer sein Werk, seine Tat mehr als sich selbst liebt, kann etwas Großes wirken." — Chamberlain erkennt die Bedeutung der Persönlichkeit und weist seherisch auf den Führer hin: „Daß Deutschland in der Stunde seiner höchsten Not sich einen Hitler gebiert, das bezeugt sein Lebendigsein; desgleichen die Wirkungen, die von ihm ausgehen; denn diese zwei Dinge — die Persönlichkeit und ihre Wirkung — gehören zusammen." — Und Hans Schemm gibt dann die letzte plastische Formulierung: „Jeder Erzieher ist ein Säemann. Der größte Säemann der letzten vierzehn Jahre ist Adolf Hitler. Der Same ist die nationalsozialistische Idee, der Acker ist Deutschland. Erziehen heißt ja nichts anderes als säen, wachsen lassen."

Noch im Jahre der Machtergreifung sammeln sich um Hans Schemm — und diese Einmütigkeit war zum ersten Male in der Geschichte des deutschen Bildungswesens erreicht — alle Erzieher von der Hochschule bis zum Kindergarten. Im NS.-Lehrerbund entstand damit die größte Lehrerorganisation der Welt. Niemand hatte es für möglich gehalten, daß dieser Zusammenschluß jemals erfolgen würde. Nun war er Wirklichkeit geworden; ihm auch nach außen einen würdigen Ausdruck zu geben, war ein Herzenswunsch Hans Schemms. Daher wurde schon 1933 in Bayreuth der Grundstein zum Haus der Deutschen Erziehung gelegt und aus den freiwillig beigesteuerten Mitteln sämtlicher Lehrer der gewaltige Bau begonnen. Hans Schemm schrieb:

„Es hat noch nie in der Weltgeschichte kämpfende, aufstrebende Völker gegeben, die nicht, von einem großartigen Zukunftsdrang beseelt, den Willen hatten, ihre Staatsidee, ihre Weltanschauung in die Erdrinde als weithin sichtbare Zeichen einzugraben. Die steinernen Bauwerke aller Zeiten verkünden es. Jeder Geschichtskenner weiß, daß die großen Bauten in Rom, in Griechenland, die ägyptischen Pyramiden ebenso wie die gigantischen Bauten in Indien oder Amerika Zeugen aufstrebender, kultursuchender Völker sind.

Der höchste Ausdruck des Lebenswillens einer Nation ist zu unserer Zeit in Deutschland durch die Weltanschauungsgrundlagen des Nationalsozialismus gegeben. Das Wesen des Nationalsozialismus besteht im Wirken in die Zukunft hinein. Unser Leben bleibt in den Dienst für die Zukunft unseres Volkes gestellt. Wir schaffen uns in den Herzen unserer Kinder ein geistig lebendiges Denkmal. Doch haben wir auch die Pflicht, dafür zu sorgen, daß unsere Ideenwelt in Monumentalbauten als steinernen, kategorischen Imperativen auf kommende Jahrhunderte, immer wieder mahnend, aufrüttelnd, neue Kräfte gebärend wirkt. Wenn wir einmal nicht mehr sind, sollen die Steine, die wir formten, predigen. Und so bezeugen wir auch für die Jetztlebenden unseren unerschütterlichen Glauben an die Wahrhaftigkeit und Gesundheit unserer Idee. Nur ein kleines Geschlecht mit äußerlicher, allzu vergänglicher Weltanschauung denkt nicht daran, stumme und doch lebendige Zeugen eines großen Zukunftswillens zu errichten. Wir aber, gegenwärtigen Geschlechts, sind vom Schicksal in die größte deutsche Zeit hineingeboren, es hat uns den größten deutschen Mann geschenkt, sein Blick, sein Wollen und Handeln ist zielgerichtet nicht auf Monate und Jahre, sondern auf Jahrhunderte, ja Jahrtausende. So groß wie sein Wollen, wie sein Sehnen, wie sein Handeln, so groß sollen auch die steinernen Zeugen sein, die in unsere Zukunft hineinwirken. Ein großes Geschlecht verankert seinen Willen machtvoll in seinen Bauwerken, in seiner Kunst!"

Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen geht er darauf ein, warum dieses Haus gerade in Bayreuth errichtet wurde. Auch diese Worte verdienen hier festgehalten zu werden; sie unterstreichen die wegbereitende Aufgabe der großen Männer aus Bayreuth.

„Und wir bauen es in Bayreuth! — Fragt man uns nach den Gründen, so antworten wir: München, die Geburtsstätte unserer Bewegung, ist die Stadt der Parteileitung und soll, ihrem Herkommen getreu, auch wieder Hauptstadt der deutschen Kunst werden. Berlin ist die Stadt der Reichsregierung. Potsdam ist die Stätte, an der der deutsche Soldat aufwuchs, die Stadt Friedrichs des Großen. Weimar ist die Stadt Goethes und Schillers. Bayreuth ist die Stadt, in der Richard Wagner und Houston Steward Chamberlain lebten, zwei Menschen, die als große Erzieher im weltanschaulichen Sinne zu werten sind. Und von nun an soll die ‚Stadt Richard Wagners' auch die Stadt des Hauses der deutschen Erziehung sein! Nicht umsonst haben die Reichsregierung und die Länderregierungen jungen kultur- und kunstsuchenden Deutschen in großer Zahl die Wallfahrt zu den Festspielen nach Bayreuth vergangenen Sommer ermöglicht. Unser großer Lehrer Adolf Hitler hat damit bekundet, daß Erziehung zur weltanschaulichen Schulung und Bayreuth zusammengehören. So wiederholen wir: Bayreuth, das geladen ist mit geschichtlichen Energien schon seit der Zeit Friedrichs des Großen und seiner Schwester, die das Bayreuther Markgrafentum zur Blüte brachte, das den urwüchsig deutschen Jean Paul in seinen Mauern barg, den Schöpfer des Erziehungsbuches ‚Levana', das Wagner und Chamberlain zur Heimat wurde und heute mit dem deutschen Kulturkampf auch den Grenzkampf gegen einen deutschfeindlichen Osten führt, Bayreuth soll die Stadt in Deutschlands Mitte sein, wo zwischen den herrlichen Zeugen aus großer Zeit und Geschichte unser Denkmal der deutschen Erziehung lebendig rage! Als dieser Gedanke in einer Tagung

der Gauobleute aus ganz Deutschland seinerzeit besprochen und begründet wurde, wurde er mit heller Freude verstanden und begrüßt. Nicht ein Gau, nicht ein Land, nein, die Erzieher ganz Deutschlands bauen im deutschen Bayreuth dies Haus der Erziehung, jeder deutsche Erzieher freut sich über dieses Werk, das wahrlich einen besseren Platz nicht finden konnte, um einer Großtat des NS.-Lehrerbundes steinernen und bleibenden Ausdruck zu verleihen. Die Tatsache, daß Bayreuth meine Vaterstadt ist, spielt dabei gewiß keine Rolle, ich bin eher geneigt, diese Grundsteinlegung gerade in Bayreuth, in der Stadt Richard Wagners, als einen Wink des Schicksals zu betrachten."

Die Gefühle, die damals die glückliche deutsche Erzieherschaft bewegten, hat der Reichsgeschäftsführer des NS.-Lehrerbundes Heinrich Friedmann in die Worte gekleidet:

„Im Jahre der Erfüllung mehrtausendjährigen Sehnens des deutschen Volkes, im Jahre des Aufbruchs der deutschen Nation unter der Führung des Volkskanzlers Adolf Hitler, im Jahre deutscher Volkswerdung gebot der Geist wahren, echten Deutschtums die Einigung der gesamten deutschen Erzieher unter der Führung des Reichsleiters des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, des bayrischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, Hans Schemm.

Die Freude der gesamten deutschen Erzieherschaft über diese gewaltige Tat, der durch das einmütige Bekenntnis zum Volk und zu seinem neuen Staat entstandene Gleichklang aller Seelen der deutschen Erzieher drängt zur sichtbar gestalteten Form. ‚Das Haus der Deutschen Erziehung' wird diesem tat- und opferbereiten Wollen sinnvollen Ausdruck verleihen.

Die kommenden Geschlechter mögen erkennen, welch gewaltiger Wille, geboren aus deutscher Volkheit, in unserer gegenwärtigen Generation ausgelöst wurde. Das Haus vermittle für alle Zukunft Kindern und Kindeskindern den nachhaltigen, mahnenden Eindruck des großen deutschen Erlebens."

Leider hat Hans Schemm die Fertigstellung des Hauses nicht mehr erlebt. An seiner Bahre, die in der großen Weihehalle des Hauses der deutschen Erziehung zu Bayreuth, das erst zum Teil im Rohbau fertig war, standen der Führer und die leitenden Männer des Dritten Reiches, dazu die Vertreter der gesamten Erzieherschaft.

Zu Schemms Nachfolger wurde Gauleiter Fritz Wächtler berufen. Er hatte als „Naziminister" den Mut gehabt, in Thüringen seine Schulideen durchzuführen und war in schwerster Zeit eine der großen Hoffnungen der deutschen Erzieherschaft. Kraftvoll führt er das Werk Schemms weiter. Was das bedeutet, wird erst eine spätere Zeit klar erkennen. Denn alles, was Schemm noch als Zukunftsideal gepredigt und gewollt hatte, befand sich, wie bereits an anderer Stelle gezeigt ist, bei seinem Tode größtenteils

erſt in den Anfängen zur Verwirklichung. Nun galt es, die Gedanken in die Tat umzuſetzen und bei dem ungeheuren Tempo, das die allgemeine Entwicklung genommen hatte, grundlegend Neues zu ſchaffen und das Alte daran anzugleichen, damit die Einheit in Erziehung und Erzieherſchaft auch reſtlos erreicht würde. Dieſe ſchwere Aufgabe iſt gelöſt. Als 1936 das Haus der Deutſchen Erziehung eingeweiht wurde, konnte Gauleiter Wächtler mit Stolz bekennen, daß nun eine neue Brücke über den Main geſchlagen ſei, die von Nord bis Süd, von Weſt bis Oſt das Deutſche Reich ſymboliſch überſpanne.

Nun wuchs ein ganz neuer Lehrertyp heran. Er mußte entſtehen, weil die Anforderungen ſo neuartig und umfaſſend waren, daß eben nur ein ganz anderer Menſch die nationalſozialiſtiſche Erziehung leiten konnte. Es iſt jedem echten Nationalſozialiſten einmal ſo ergangen, daß er von der Idee bis in das tiefſte erſchüttert und von da an ſelbſt in ſeinem äußeren Leben grundlegend beeinflußt wurde. Solche Perioden innerer Wandlung ſind aber ſtets mit äußeren Spannungen verbunden. Das iſt gut ſo, denn an Spannungen wächſt die Kraft. Wenn ſie echt iſt, wird ſie ſich bewähren. Der deutſche Erzieher im nationalſozialiſtiſchen Staate hat ſich als Träger der Idee bewährt. Ein Beleg dafür ſind die Ergebniſſe einer aufſchlußreichen Erhebung vom 1. Mai 1936. Danach waren zu dem genannten Zeitpunkt:

Mitglieder des NSLB.: 97% der geſamten Erzieherſchaft, davon 32% Parteigenoſſen und 700 Ehrenzeichenträger.

Die Erzieherſchaft ſtellte der Bewegung: 7 Gauleiter und ſtellvertretende Gauleiter, 78 Kreisleiter, 2668 Ortsgruppen- und Stützpunktleiter; 62% aller männlichen Parteigenoſſen im NSLB. waren Politiſche Leiter.

In den Gliederungen der Partei (SA., SS, NSKK., NSFK., NS.-Marinebund) befanden ſich: 23% der männlichen Mitglieder und 52% der männlichen Parteigenoſſen, 1388 in Stellungen vom Sturmführer aufwärts.

HJ. und Jungvolk: 10533 Lehrer waren verantwortlich tätig,
170 in Stellungen vom Bannführer an und
3500 in Stellungen vom Fähnleinführer an.

BDM. und Jungmädchen: 7500 der weiblichen Mitglieder hatten Stellungen von der Untergauführerin bis zur Führerin einer Mädelgruppe inne.

In der NS.-Frauenſchaft waren 27000 Mitglieder des NSLB. tätig, davon 74 als Gau- und Kreisfrauenſchaftsleiterinnen und 1218 als Ortsfrauenſchaftsleiterinnen.

Dem Luftſportverband gehörten an: 13% der männlichen Mitglieder, davon 14000 im Modellbau ausgebildet, d. h. 14000 Lehrer hatten an Lehrgängen teilgenommen, um die Jugend dem Luftſport zuzuführen.

Höhe der Gesamtleistungen an die HJ.:

1934:	8541.—	RM.
1935:	19000.—	„
1936:	280000.—	„

Mit der Machtübernahme durch Adolf Hitler und dem Bekenntnis der Erzieherschaft zu den nationalsozialistischen Bildungsgrundsätzen wurde zugleich auch eine innere und äußere Umformung des ganzen Schul- und Lehrbetriebes spruchreif. Gauleiter Wächtler, als Minister in Thüringen, und der jetzige Ministerpräsident von Braunschweig, Klagges, hatten in ihren Amtsbereichen schon wesentliche Vorarbeit geleistet. Nach der Machtergreifung beauftragte der Führer den Parteigenossen Hans Schemm mit dem Kultusministerium von Bayern und Gauleiter Rust mit dem Reichsministerium für Volksbildung, Erziehung und Unterricht. Der verantwortliche Reichsminister fand eine Riesenarbeit vor. Es ist hier nicht der Ort, die grundlegenden Änderungen zu besprechen, die bis dahin im rein Schulischen bereits vor sich gegangen sind. Wir stehen noch heute mitten in der großen Schulreform. Welche Riesenarbeit das praktisch bedeutet, kann nur der ermessen, der weiß, welche finanziellen, wirtschaftlichen und kulturellen Folgerungen durch solche Reformen entstehen. Wer dazu noch die Änderungen im Hochschulwesen erwägt, kann nur ehrlich staunen, was schon alles erreicht ist.

Wie kräftig sich die deutschen Erzieher bemühen, ihre Kraft der deutschen Jugend als der künftigen Trägerin der nationalsozialistischen Idee auch außerhalb der Schule dienstbar zu machen, wird aus einem Bericht klar:

„Die Zeitschrift ‚Weltanschauung und Schule' belegt mit überzeugenden Berichten die tatkräftige Mitarbeit der Lehrer in der HJ. Viele Lehrkräfte stehen aktiv in der Jugendarbeit, in den Adolf-Hitler-Schulen, als Jungbannführer, Sportwarte und Referenten für weltanschauliche Schulung. Insgesamt waren nach dem letzten Bericht 11160 deutsche Lehrer in der HJ. neben ihrem Schuldienst tätig. Von ihnen sind 15,8% über 40 Jahre, 40,5% 30—40 Jahre alt. 130 Lehrkräfte sind zur Tätigkeit in HJ. und DJ. voll beurlaubt. Das Gerede von ‚vergreisten Schulmeistern' und Gegensätzen zwischen Schule und HJ. erweist sich danach als gänzlich unberechtigt."

Noch ein kurzes Wort über die Lage des Lehrernachwuchses, der künftig aus dieser Jugend kommt. Die Anstellungsverhältnisse der preußischen Studienassessoren des Jahres 1938 zeigen, daß die Junglehrernot für höhere Schulen tatsächlich bereits behoben ist. Es gab eine Zeit, wo es für Studien-

assessoren keine oder doch nur sehr geringe Aussichten auf Anstellung gab. Das ist inzwischen wesentlich anders und besser geworden:

„Aus einer Untersuchung über die Anstellungsverhältnisse der preußischen Studienassessoren geht hervor, daß zu Beginn des Schuljahres 1937/38 von den 4790 Studienassessoren 1389 oder 29% Stellenanwärter waren, die neun verschiedenen Jahrgängen (1926 bis 1931, 1934, 1936, 1937) angehörten. Der jüngste Jahrgang (1937) ist in dieser Gruppe der Anwärter mit 715 Vertretern (51,5%) stärker besetzt als alle acht übrigen Jahrgänge zusammen. Im Laufe des Schuljahres sind von den genannten 1389 Anwärtern 297 oder 21,4% meist durch Anstellung ausgeschieden. In den neuen Anwärterjahrgang 1938 sind insgesamt 403 Assessoren aufgenommen worden. Von den 403 Anwärtern gehörten 242 oder 60% dem Assessorenjahrgang 1934 an. Für die Anwärter des Jahrganges 1938 ergibt sich ein durchschnittliches Lebensalter von etwa 31 Jahren. Die jetzt zu Anwärterinnen ernannten Assessorinnen sind durchschnittlich 34 Jahre alt, der Unterschied beträgt also zugunsten der Assessoren drei Jahre."

Für die Volksschulen besteht trotz aller Bemühungen des NS.-Lehrerbundes und des Staates in den größten Teilen unseres Vaterlandes bereits ein Mangel an Lehrernachwuchs. Das ist nicht allein darauf zurückzuführen, daß durch den gewaltigen wirtschaftlichen Aufschwung und durch die Armee viele junge Leute, die sich sonst wohl dem Erzieherberufe zugewandt hätten, in diese Berufe abwandern, sondern es ist zugleich ein Beweis dafür, daß von dem nationalsozialistischen Staate viel mehr Lehrkräfte für die Jugend angefordert wurden als früher.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die deutsche Erzieherschaft hat sich nicht nur restlos zur nationalsozialistischen Idee bekannt, sondern sie hat darüber hinaus auch wichtige, kulturschöpferische Arbeit innerhalb ihres besonderen Fachgebietes geleistet und für den Lehrernachwuchs und die Jugend ihre Kraft eingesetzt!

Die Arbeit des NS.-Lehrerbundes. Wir haben in dem vorhergehenden Abschnitt eingehend die Voraussetzungen untersucht, die zur Gründung des NSLB. führten, und haben dann weiterhin dargestellt, welche großen volkserzieherischen Sonderaufgaben die Organisation heute erfüllt und wie umfassend ihre kulturpolitische Tätigkeit ist. Sie kann diese Arbeit nur dank ihrer ausgezeichneten Durchgliederung leisten.

Die leitenden Männer wurden nach dem Führergrundsatz bestimmt. Es handelt sich dabei um bewährte Fachleute und Nationalsozialisten, die schon reichlich bewiesen haben, daß sie zur Menschenführung geeignet sind und

im vollſten Maße den charakterlichen und geiſtigen Vorausſetzungen genügen, ohne die eine kulturell und politiſch ſchöpferiſche Arbeit nicht möglich iſt. Das gilt beſonders von dem Führer des NSLB., dem Reichswalter und Gauleiter Wächtler, der die Leitung ſeit dem Tode Hans Schemms mit außerordentlicher Tatkraft und Hingabe innehat. Er iſt zugleich Leiter des Hauptamtes für Erziehung in der Reichsleitung der NSDAP. und Berater des Stellvertreters des Führers für alle ſchuliſchen Fragen. In der Perſonalvereinigung dieſer drei Ämter liegt eine beſondere Stärke der Organiſation begründet. Was Gauleiter Wächtler perſönlich bisher für die Jugenderziehung geleiſtet hat, wird einſt ein beſonderes Kapitel der deutſchen Erziehungsgeſchichte füllen. Ihm zur Seite ſteht, ſeines Amtes umſichtig und energiſch waltend, der Reichsgeſchäftsführer Friedmann, ein alter Mitſtreiter Hans Schemms.

Die Arbeit des NSLB. iſt heute natürlich viel umfaſſender, als ſie jemals früher von einer Lehrerorganiſation ausgeübt wurde. Was Wunder, daß deshalb die Hauptabteilung „Organiſation" eine beſondere Bedeutung hat. Zu ihr gehören die beiden Abteilungen „Soziale Jugendarbeit" ſowie „Grenze und Ausland"; zur Hauptabteilung „Schrifttum" gehören die Abteilungen „Bücherei", „Lehr- und Lernmittel" ſowie „Jugendſchrifttum und Zeitſchriften". Der Hauptabteilung „Perſonalfragen" iſt die Abteilung „Sippenkunde" angegliedert. Eine weitere Hauptabteilung bearbeitet das Gebiet der „Schulung". Das Herzſtück des NSLB. aber bildet die Hauptabteilung „Erziehung und Unterricht". Sie iſt in ſieben Fachſchaften aufgegliedert: Hochſchule, höhere Schule, Mittelſchule, Volksſchule, Handelsſchule, Berufs- und Fachſchule ſowie Sozialpädagogiſche Anſtalten. Dazu kommt noch das beſondere Referat für weibliche Erziehung.

Das Erziehungsprogramm des nationalſozialiſtiſchen Staates führte dann zwangsläufig noch zur Bearbeitung beſonderer Sachgebiete wie Politik, Leibes- und Wehrerziehung, Raſſen- und Lebenskunde, Geſchichte, Erdkunde, Mathematik und Naturwiſſenſchaften, Kunſterziehung, Sprachen, techniſche Fächer, Lehrmittel (z. B. Film, Lichtbild, Schallplatte), Erziehungswiſſenſchaft und Gemeinſchaftserziehung.

Wer von dem NSLB. ſonſt nichts kännte als nur dieſen kurz ſkizzierten äußeren Rahmen und die allgemeinen Zielſetzungen, könnte ſich ſchon ein ungefähres Bild machen von dem ungeheuren Ausmaß praktiſcher Arbeit, die unmittelbar und mittelbar zur Förderung der Jugend geleiſtet wird.

Ein besonderes Wort dürfte noch über die Hauptabteilung „Schulung" am Platze sein. Als wir mit dem Umbruch 1933 vor der Aufgabe standen, dem Führer zur Verwirklichung seiner schulpolitischen Ideen eine geeignete Erzieherschaft zur Verfügung zu stellen, erwies sich eine gründliche Schulung als notwendig. Sie durfte nicht nur der allgemeinen politischen Seite gelten, sondern mußte sich ebensosehr auf die eigentliche praktische Berufsarbeit erstrecken. Gauleiter Wächtler hatte als derzeitiger Kultusminister von Thüringen schon vor der Machtübernahme mit der Jungerzieherschulung in Egendorf (Thüringen) mit großem Erfolg begonnen. So entstanden denn nun auch in kurzer Zeit überall in den Gauen Schulungsstätten des NSLB., in denen die Lehrer mit dem neuen Geiste der Erziehung vertraut gemacht wurden. Dabei kam den Lehrgängen im „Haus der deutschen Erziehung" noch eine besondere Bedeutung zu. Von den Gau- und Zentralveranstaltungen gehen monatlich unzählige Lehrer als Bannerträger der Idee und Erneuerer unseres Gedanken- und Wissensgutes wieder hinaus in Stadt und Land, um die Erziehung nach den neuen nationalsozialistischen Grundsätzen einheitlich zu gestalten.

Bei dieser Vereinheitlichung spielt die Hauptabteilung „Schrifttum" eine wichtige Rolle. Der Weimarer Staat hatte in geradezu verbrecherischer Unachtsamkeit zugesehen, wie der deutschen Jugend Schrifttum zugeleitet wurde, das geeignet war, ihre Seele von Grund aus zu verderben. Hier wurde gründlich Wandel geschaffen. In unermüdlicher Arbeit versucht die Hauptabteilung „Schrifttum", Lehrern wie Schülern die besten Werke nahezubringen. Darüber hinaus werden im „Haus der deutschen Erziehung" alle schon bewährten und neu erprobten Lehr- und Lernmittel, die für einen zeitgemäßen Unterricht nötig sind, ausgestellt, erläutert und somit für die Schule nutzbar gemacht. Über diese Arbeit laufend zu berichten, ist unter anderem Aufgabe der Reichszeitung.

Die „Reichszeitung für deutsche Erzieher" ist das Hauptorgan des NSLB. Sie veranschaulicht deutlich die geschlossene Einheit der gesamten deutschen Erzieherschaft im Gegensatz zu der früheren grauenhaften Zerspaltung in eine mosaikartige Vielheit schulischer und weltanschaulicher Sondergruppen. Neben die Reichszeitung treten dann noch die besonderen Gauzeitschriften und die Fachzeitschriften für die Pflege der wissenschaftlichen Einzelgebiete. Jedenfalls steht der Presseapparat des NSLB., was Umfang und Schlagfertigkeit betrifft, heute mit an erster Stelle in Deutschland.

Schon Hans Schemm sah ein, daß mit den üblichen Lehrbüchern und Lehrmitteln allein kein zeitnaher Unterricht gegeben werden kann, wenigstens nicht, wenn er mit den großen, stürmisch fortschreitenden Zeitereignissen Schritt halten will. Aus dieser Sachlage heraus gründete der NSLB. eigene Schülerzeitschriften, von denen „Hilf mit" und „Deutsche Jugendburg" besonders genannt zu werden verdienen. Unter sachkundiger Leitung liefern sie dem Schüler wie dem Lehrer gegenwartsnahe nationalsozialistische Stoffe aus allen Lebensgebieten; 5 Millionen begeisterter jugendlicher Bezieher beweisen, wie stark der NSLB. auch rein stofflich Einfluß auf den Unterricht gewonnen hat.

Als letzte der Hauptabteilungen seien noch „Kasse und Verwaltung" sowie „Wirtschaft und Recht" erwähnt. Zu „Wirtschaft und Recht" gehören: Haftpflicht, Rechtsschutz und Rechtsberatung, Unterstützungs- und Darlehnswesen, Heimstatt, Krankenunterstützung und Sterbegeldversicherung — alles soziale Einrichtungen, die ins Leben gerufen wurden, um auch nach der wirtschaftlichen Seite hin den Mitgliedern Sicherheit zu bieten.

Soweit der organisatorische Rahmen, der natürlich nur Mittel zum Zweck ist! Wesentlich sind die Menschen, die die Aufgaben der Organisation zu erfüllen haben. Gauleiter Wächtler sagte einmal bei einer Kundgebung: „Unsere Arbeit am deutschen Kinde ist Anfang und Ende unserer Arbeit überhaupt." Erfolg kann aber dabei nur die echte Erzieherpersönlichkeit haben. Wenn auch heute noch zuweilen und dann meist von gänzlich unberufener Seite der Vorwurf erhoben wird, die Schule sei weltfremd, so glauben wir gezeigt zu haben, daß die gesamte deutsche Erzieherschaft sich auf dem Weg über ihre Organisation mit allen schöpferischen Kräften für die Gestaltung der neuen deutschen Schule eingesetzt hat. Daß eine so tiefgreifende Umwandlung nicht innerhalb weniger Jahre abgeschlossen sein kann, ist selbstverständlich. Was aber bisher schon erreicht wurde, darf uns mit Hoffnung und Zuversicht für die Zukunft erfüllen.

Die ganze Welt steht heute im Zeichen des Kampfes, der dem Volk den Sieg bringen wird, das die größte charakterliche Stärke und die höchsten Leistungen aufzuweisen hat. Das deutsche Volk hat in den langen Jahrhunderten seiner Geschichte so viele hervorragende Dichter, Denker, Wissenschaftler und Künstler hervorgebracht, daß es von keiner andern Nation darin übertroffen wird. Zu diesem Vorrang ist es gelangt trotz der unglücklichen Spaltung und Verzettelung in Fragen der Erziehung. Der nationalsozialistische Staat hat uns endlich ein einheitliches Erziehungsziel gegeben

und damit die Richtung gewiesen, wohin wir mit gesammelter Kraft vorstoßen sollen. Er fördert die Reinheit des Blutes und mit ihr zugleich die körperliche und charakterliche Ertüchtigung. Kann man nicht getrost der Meinung sein, daß aus diesen neuen Voraussetzungen auch besondere Leistungen erwachsen müssen?

Der Lehrer im Dienste der schöpferischen Idee. Die Reichswaltung des NSLB. hat 1937 in einem Aufruf darum gebeten, daß alle Erzieher, die sich neben ihren beruflichen Verpflichtungen noch auf irgendeinem Kulturgebiet betätigen, geeignete Arbeiten einschicken möchten, die nach vorheriger gauweiser Sichtung zu einer großen Reichsausstellung zusammengefaßt werden sollten. Schon der erste Überblick zeigte, daß die Zahl der Lehrer, die schriftstellerten, dichteten, forschten, malten oder bildhauerten, erheblich größer war, als man zu hoffen gewagt hatte.

Von einer Aufzählung und Würdigung im einzelnen kann hier abgesehen werden. Einige Feststellungen scheinen wichtig zu sein. Danach herrscht die nebenamtliche Betätigung als Fachschriftsteller durchaus vor. Das ist begreiflich. Mit diesem Ergebnis hatte die Ausstellungsleitung offenbar auch von vornherein gerechnet; denn sie hatte gleichzeitig einen Leistungswettbewerb ausgeschrieben für solche Arbeiten, die neue, aber in der Praxis bereits erprobte pädagogische und methodische Gedanken bringen sollten. Die zur Prüfung vorgelegten Arbeiten waren schon der Zahl nach bemerkenswert; in der Wahl des Gegenstandes waren sie recht verschiedenartig, dem Inhalt nach aufschlußreich und anregend. Die besten Arbeiten wurden preisgekrönt.

Auf den verschiedensten Gebieten der Wissenschaft haben sich deutsche Erzieher erfolgreich betätigt (208). Sehr umfangreich ist — das beweist das Material schlagend — die regelmäßige oder mehr gelegentliche Mitarbeit der Lehrer an wissenschaftlichen oder schöngeistigen Zeitschriften, und zwar vom Professor an der Hochschule bis hinunter zum Lehrer an der einklassigen Dorfschule. Weitgespannt ist dabei der Rahmen: er umfaßt ebenso wissenschaftlich gründliche psychologische volks- und heimatkundliche (209) und literarhistorische (210) Untersuchungen wie Kurzgeschichten und lebendige Feuilletons.

Am meisten aber überraschten vielleicht die vielen und wertvollen künstlerischen Arbeiten, vor allem Plastiken und Landschaften, letztere meist der engeren Heimat entstammend. Unter den Ausstellern befanden sich sowohl Fachlehrer an Kunstgewerbeschulen, die sich schon längst eines anerkannten Rufes erfreuen, wie auch Lehrer, die nicht einmal die Vorbildung eines

Zeichenlehrers genossen hatten und aus eigener Kraft zu erstaunlichen Leistungen gekommen waren (211).

Dieser Hochstand des Könnens wurde vielleicht am deutlichsten auf dem Gebiet der Dichtung. Es ist bekannt, daß sich viele deutsche Erzieher als Dichter einen Namen gemacht haben. Nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch in der Gegenwart. Das ist erklärlich und hängt bis zu einem gewissen Grade mit den engeren Berufsaufgaben des Erziehers zusammen, der eindringlichen und liebevollen Beobachtung der Menschen. Wer irgendwelche musische Begabung besitzt und nun als Lehrer auf dem Lande in unmittelbarer Berührung mit der Natur Freud und Leid, Hoffnung und Sorge bäuerlich-erdgebundener Menschen miterlebt oder in der Stadt aus der täglichen Berührung gerade mit den mittleren und unteren Schichten Einblick in die tragischen Schicksale und auch freudigen Geschehnisse gewinnt, den drängt es leicht zur dichterischen Gestaltung. Wir nennen für beide Typen nur zwei Namen: Friedrich Griese und Hans Ehrke (212).

Schließlich darf hier auch noch die Gruppe der „einsamen Bastler" erwähnt werden, eine Art von Stillen im Lande, die sich mit allen möglichen Problemen beschäftigen und unendlich viel Geduld und Geist in ihre Arbeiten stecken.

Mit diesen Feststellungen deckt sich auch das Ergebnis einer Rundfrage, die von der Reichswaltung 1937 nach bedeutenden Erzieherpersönlichkeiten veranstaltet wurde. Statt Namen bringen wir auch hier nur einige Leistungen: da beschäftigt sich zum Beispiel ein Professor mit der Frage der Rechtsschulung, dort ein Lehrer mit der Sprache und Geschichte des deutschen Handwerks, dort wieder ein andrer mit der Leistungssteigerung durch Schulung des Gedächtnisses; einige arbeiten an Lehrmittel-Modellen, ein anderer konstruiert peinlichst genau an einer pädagogischen Rechenmaschine herum. Viele widmen sich mit wissenschaftlichem Eifer und Erfolg der Heimat- und Kulturgeschichte, besonders in den Grenzgebieten, wo sie damit zugleich wertvolle Pionierarbeit für das Deutschtum leisten (213). Noch zahlreicher ist die Gruppe derer, die sich um Turnen und Sport verdient gemacht haben; vom Olympia-Sieger bis zum Leiter der dörflichen Spielgemeinschaften wurden sie durch die Rundfrage der Reichswaltung statistisch erfaßt (214).

Wer die Liebe des Landlehrers zur Natur kennt, wird es nicht erstaunlich finden, daß er sich besonders mit Pflanzen- und Tierkunde, mit Chemie und Physik befaßt. Da treffen wir Blumenliebhaber, die ganz neue Wege des Züchtens gefunden haben; da begegnen uns Bienenfreunde, welche die Bienenkunde auch wissenschaftlich völlig beherrschen. Familienforscher sind

gleichfalls vielfach vertreten; die Ergebnisse ihrer mühevollen Arbeit kommen namentlich der ländlichen Bevölkerung zugute. Unter den zahlreichen Sammlern von Märchen und Sagen nennen wir nur den bedeutendsten: Professor Wossidlo.

Hinsichtlich der Beteiligung nach Landschaften ist folgendes zu bemerken: im Norden und Süden treffen wir besonders Maler und Dichter an, dazu kommen im Norden noch eine bemerkenswerte Anzahl Vertreter von Geisteswissenschaften. In Mitteldeutschland sind namentlich Züchter, Kunstgewerbler und Sportler zu finden; im Westen herrschen Maler und Musiker vor, während im Osten und in den übrigen Grenzgebieten besonders Familienkunde und Sippenforschung betrieben werden.

Wenn wir das Ergebnis der statistischen Untersuchungen auf den Landlehrer anwenden, so kann gesagt werden, daß jeder Landlehrer gleichsam einen Kulturmittelpunkt darstellt, von dem wieder Kreise ausgehen, die sich nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die erwachsenen Menschen des Dorfes erstrecken. Gerade in dieser Erweiterung des Einflußkreises zeigt sich die kulturschöpferische Bedeutung des Lehrers. Dafür nur ein Beispiel: zwei Lehrer bauen mit ihren Schülern in heller Begeisterung Flugzeugmodelle, bis ihr Eifer auch die Erwachsenen ansteckt und schließlich durch die Zusammenarbeit aller ein ganzes „Fliegerdorf" entsteht, das durch seine Leistungen in weitestem Maße die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit erregt. Vielversprechend ist endlich auch die enge Zusammenarbeit des NSLB. mit dem Reichsnährstand in bezug auf die Landlehrfrage.

Die kulturschöpferische Tätigkeit des Lehrers hat unseres Erachtens noch eine andere bedeutsame Folge: sie hat im Laufe der Jahre ein starkes Gegengewicht geschaffen gegen den vorherrschenden Einfluß, der vom Pfarrhaus ausging. Gewiß sind viele bahnbrechende deutsche Gelehrten aus dem Pfarrhaus hervorgegangen, aber ebenso gewiß hat namentlich die katholische Kirche in einseitig konfessionellen Gegenden die freie und gesunde Kulturentwicklung gehindert und dadurch soziale Zustände verursacht, die von dem Lehrer erfolgreich bekämpft wurden.

Eine neue Blüte kulturschöpferischer Tätigkeit darf erwartet werden, wenn aus den Reihen der heutigen HJ. die künftigen Erzieher herangewachsen sind. Denn gerade bei der HJ. ist ein waches und kämpferisches Verständnis für die Förderung der Kultur vorhanden. Möchten die aus ihr hervorgehenden Erzieher dereinst das Werk vollenden, das bereits verheißungsvoll begonnen ist.

Rasse und Blut als Erziehungsgrundsätze. Chamberlain sagt einmal: „... keine Tatsache berechtigt so sehr, hoffnungsvoll in die Zukunft zu blicken, wie diese: daß starke Rasse nicht von weither kommt, sondern unter unseren Augen erzeugt wird. Denn sobald wir das begreifen, liegt es an uns, groß zu sein ... Weiß ich ... — und alle Geschichte lehrt es mich —, daß nationale Größe stets auf Eigenschaften einheitlicher, gezüchteter Rassen beruht hat, dann kenne ich meine Pflicht. Was unbewußt geschah, muß bewußt geschehen" (215).

Diese Worte des großen Bayreuthers, früher zwar schon oft gehört, aber in ihrer eigentlichen Bedeutung nie so recht beachtet, enthalten ein gewaltiges Erziehungsprogramm, das sich die Schule zu eigen machen muß, wenn sie unser Volk dafür vorbereiten will, seine alte ruhmreiche Geschichte in eine noch ruhmvollere weiterzuführen. Nun war der deutsche Lehrer, wie schon wiederholt ausgeführt wurde, stets mit allen Schichten des Volkes eng verbunden, namentlich auf dem Lande, wo er täglich die ewige Wirksamkeit der Gesetze von Blut und Boden erlebte. So stellte sich denn auch schon früh ein beträchtlicher Teil der Erzieherschaft auf die Idee von der entscheidenden Geltung des Blutes ein. Ihnen waren die Worte Rosenbergs in seinem „Mythos des 20. Jahrhunderts" aus der Seele gesprochen: „Das Blut, welches starb, beginnt lebendig zu werden. In seinen mystischen Zeichen geht ein neuer Zellenbau der deutschen Volksseele vor sich. Gegenwart und Vergangenheit erscheinen plötzlich in einem neuen Licht und für die Zukunft ergibt sich eine neue Sendung" (216).

Die rassische Geschichtsauffassung Chamberlains und Rosenbergs wird bald das politische Bekenntnis jedes deutschen Menschen sein. In der Schule ist sie nach knapp fünf Jahren nationalsozialistischer Aufbauarbeit bereits zur Selbstverständlichkeit geworden. Sie mußte naturgemäß eine völlige Umgestaltung des Lehrstoffes mit sich bringen. Denn wer die Grundauffassung des Nationalsozialismus systematisch lehren wollte, der konnte sich nicht mit oberflächlichen Phrasen begnügen, sondern mußte sich mit der Rasselehre wissenschaftlich vertraut machen und sie als bestimmenden Faktor in seine Weltanschauung aufnehmen.

Die Lehre von der Kraft des Blutes und der Heiligkeit des Bodens führte notwendig auch zu einer gänzlich veränderten Stellung der Schule dem Judentum gegenüber. Früher unterschied der Sprachgebrauch, und hinter dem Sprachgebrauch stand die geistige Haltung, nur zwischen Juden und Christen. Diese gefährliche Verschwommenheit wurde durch die rassisch-völkische Be-

zeichnung Jude und Deutscher geklärt und kämpferisch in Bewegung gesetzt. Jeder junge Deutsche muß eine nicht mehr auszurottende Überzeugung von dem Elend gewinnen, das durch das Judentum über unser Volk gebracht worden ist. Wie das am einfachsten geschieht, gibt der Führer selber in seinem Buch „Mein Kampf" an: „Um den Juden kennenzulernen, ist es am besten, seinen Weg zu studieren, den er innerhalb der Völker und im Laufe der Jahrhunderte genommen hat" (217). Dazu kann aber die Schule neben Elternhaus und HJ. am meisten beitragen: sie sorgt für die wissenschaftliche Erkenntnis und Durchdringung der neuen völkischen Haltung. Je stärker die Lehrerpersönlichkeit sich erweist, um so tiefer wird die Wirkung sein. Daher werden wir gerade bei dem Lehrernachwuchs stets darauf bedacht sein müssen, daß der Jugend nur rassisch hochwertige Vertreter als lebendige Beispiele vor Augen kommen. Dieser Auslese prozeß ist notwendig, weil nur so der künftige Erzieher zugleich Vorbild und „Emporzieher" für die neue Jugend werden kann.

Nicht vergessen wollen wir, daß die Erkenntnis von der Bedeutung der Rasse sowohl literarisch wie im Kampf um die Eroberung der Macht von einzelnen kraftvollen Erzieherpersönlichkeiten mächtig gefördert wurde. Als Beispiel nennen wir Gauleiter Julius Streicher, den Mitstreiter des Führers. Ihm gebührt das große Verdienst, schon zu der Zeit, als er noch lehrend und erziehend in der Schulstube stand, rücksichtslos dem Judentum und den fremdblütigen Einflüssen den Kampf angesagt zu haben. Gauleiter Streicher ist der Typ des Rassekämpfers. Seinem Beispiel folgen auf diesem Gebiete heute alle deutschen Erzieher.

Tradition und Beruf. Als der Nationalsozialismus nach 1933 unserm Volke ein neues Berufsethos schuf, machte man plötzlich neben vielen andern auch die Erfahrung, daß Familien mit jahrhundertelanger Berufstradition meist auch ganz besonders wertvolle Berufsleistungen aufzuweisen hatten. Das gilt für alle Berufe. Auffallend waren aber bei der quellenmäßigen Erfassung die zahlreichen alten Lehrerfamilien, in denen sich, namentlich auf dem Lande, der Beruf des Vaters auf den Sohn forterbte. So wurde vor kurzem folgender Fall in den Tageszeitungen berichtet:

> „Wenn der älteste Bauernsohn eines Tages vom Vater die Führung der Wirtschaft übernimmt, um nun selbst als Bauer weiterzuschaffen, so ist das eine Selbstverständlichkeit. Die Folge im gleichen Beruf findet sich desgleichen aus traditionellen Gründen vielfach auf anderen Gebieten, etwa beim Handwerker, Pfarrer, Offizier oder Lehrer. Auch der selbständige Handwerker bleibt häufig am gleichen Ort, gehalten durch Grundstücks-

eigentum im Familienbesitz. Seltener schon ist es, wenn einmal der Pfarrerssohn dem Vater in der Pfarrstelle folgt, weil es sich eben hier — wie beim Lehrer — um staatlich verliehene Ämter handelt. . . .

In Motzen bei Berlin kann in diesem Jahre die Lehrerfamilie Kulick auf ein in der Erbfolge ununterbrochenes hundertfünfzigjähriges Wirken im Lehramt zurückblicken. Am 14. Oktober 1788 kam der einundzwanzigjährige Johann Christian Kulick aus dem benachbarten Kalinchen als Schulhalter nach Motzen. Zwei seiner Brüder waren in den Nachbardörfern Rotzis und Miersdorf ebenfalls Lehrer. Johann Christian Kulick war im Seminar vorgebildet worden, hatte dazu noch das Schneiderhandwerk erlernt. Er vermählte sich mit der um sieben Jahre älteren Anna Christine Knape, der Witwe eines sehr jung verstorbenen Vorgängers, der wiederum mit der Tochter des vor ihm amtierenden Lehrers Völkel die Ehe geschlossen hatte. Damit wurde das Band der Familie Völkel mit der Familie Kulick verknüpft, wodurch die Lehramtstradition in Motzen wesentlich über hundertfünfzig Jahre hinauswächst. Johann Friedrich Völkel wirkte in Motzen seit 1767.

Johann Christian Kulick in Motzen verschied am 25. Februar 1840. Schon seit 1815 amtierte an seiner Stelle der zweite Motzener Kulick — Johann Christoph Adolf, der sich nebenher eifrig mit Landwirtschaft, Imkerei und vor allem Seidenbau beschäftigte. Übrigens besitzt Motzen heute noch drei Maulbeerbäume aus alter Zeit, die unter Naturschutz stehen. Interessant ist es außerdem, daß dort die Schulstunden bis 1873 in der Kirche abgehalten wurden. — 1875 trat Johann Christoph Adolf in den Ruhestand und starb im Dezember des gleichen Jahres. Ihm folgte sein Sohn Julius. Julius Kulick hatte das Seminar in Köpenick besucht und war 1860 Lehrer in Reichenwalde geworden. 1861 siedelte er nach Alt-Glienicke über, um dort bis 1875 zu verbleiben. Der heutige Hauptlehrer Ernst Kulick schließlich begann seine Tätigkeit in Motzen am 1. April 1913 — und somit glitten einhundertfünfzig Jahre dahin in ununterbrochener Geschlechterfolge am gleichen Platz. Und das ist wahrlich des Gedenkens wohl würdig."

Dieses schöne Beispiel könnte durch andre leicht vermehrt werden. Über den Wert einer solchen Berufstradition streiten zu wollen, wäre ein müßiges Unterfangen. Um so bedauerlicher ist die Tatsache, daß heute eine nicht unbeachtliche Zahl von Junglehrern in andere Berufe hinüberwechselt und dadurch oft eine schon lange bestehende Tradition abbricht. Noch bedenklicher ist aber vielleicht der Mangel an Nachwuchs. Die ernsten Sorgen, die hier aufsteigen, kommen treffend in einem Artikel von Walter Arnold (NS.-Pressebrief vom September 1938) zum Ausdruck:

„In der Öffentlichkeit ist viel zu wenig bekannt, daß sich in den letzten Jahren ein außerordentlicher Mangel an Erziehern aller Schulgattungen bemerkbar macht, der längst zu einer großen Sorge für die verantwortliche Berufsorganisation, den NSLB., geworden ist. Er ist für Volk und Staat ein bedenklicher und gefährlicher Zustand und verdiente allerorts größte Beachtung. Der Mangel an Lehrkräften ist bereits heute so groß, daß in verschiedenen Ländern und Regierungsbezirken die ordnungsgemäße Aufrechterhaltung des Schulbetriebes nur noch schwer gewährleistet werden kann. So

fehlen beispielsweise in Ostpreußen schon jetzt 500, in Württemberg 150 Erzieher; Bayern verfügt augenblicklich über 600 freie Lehrstellen und Preußen etwa über 3000. Dabei sind in den verschiedenen Regierungsbezirken zur notdürftigen Behebung des Erziehermangels Lehrkräfte aus dem Ruhestand ins Amt zurückberufen worden. Der Erziehermangel ist aus verschiedenen Ursachen entstanden. Naturgemäß brachte die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht und der Arbeitsdienstpflicht einen notwendigen und als selbstverständlich anzuerkennenden Ausfall von 2½ Nachwuchsjahrgängen. Darüber hinaus aber kann man bei den aktiv tätigen Lehrpersonen, besonders bei den Junglehrern, eine starke Abwanderung in andere Berufe, vornehmlich in die Wirtschaft, beobachten, weil man hier neben besserer Bezahlung besonders gerechte Anerkennung der Arbeitsleistung findet.

Diese Ausfälle wären notfalls zu verschmerzen, wenn der Nachwuchs zum Erzieherberuf ausreichend gesichert wäre. Es ist aber leider eine betrübliche Tatsache, daß heute nur wenig Jugendliche den Beruf des Erziehers ergreifen, einen Beruf, für den sich früher eine so ausgesprochene Wahlfreudigkeit fand.

Auch hier sprechen Zahlen eine eindringliche Sprache. Die Bayrische Ostmark braucht jährlich 160 Erzieher und hat 70 Lehrerstudenten. Baden benötigt 150 Nachwuchskräfte bei nur 97 Lehrerstudenten, Sachsen 131 statt 400. Die 200000 deutschen Volksschullehrer haben einen jährlichen Nachwuchsbedarf von 8000 jungen Kräften und sie erhalten einen Nachwuchs von nur 2500 Jungerziehern. Ähnlich gelagert sind die Verhältnisse bei anderen Schulgattungen. In Ostpreußen können über 10000 Jugendliche nicht ordentlich berufsmäßig geschult werden, weil die notwendigen Lehrkräfte fehlen.

Der Reichswaltung des NSLB. sind aus vielen Zuschriften von Erziehern und Eltern nicht nur die Gründe der starken Abwanderung aus dem Berufe bekannt, sondern auch die Ursachen, die zur Abwanderung vom pädagogischen Studium führen. Es ist nicht die Scheu vor den Kosten des Hochschulstudiums, das erfahrungsgemäß nicht teurer kommt als die ehemalige Seminarausbildung und an dem in Anbetracht einer im Rahmen der Aufwärtsentwicklung der Nation notwendig gewordenen gründlicheren Durchbildung der deutschen Jugend unumstößlich festgehalten werden muß."

So weit Walter Arnold. Er hätte zur Begründung des Lehrermangels noch auf die ungerechten Angriffe hinweisen können, die hier und da noch immer gegen den Erzieherstand erhoben werden und manchen tüchtigen jungen Menschen hindern, seiner wirklichen Neigung zu folgen und Lehrer zu werden. Auch wirtschaftliche Gründe spielen hier und dort eine nicht zu übersehende Rolle. Das ist bedauerlich; denn der nationalsozialistische Staat hat den Willen und die Kraft, zur Zeit noch bestehende Unzulänglichkeiten zu beseitigen.

In diesem Zusammenhang ist es ganz aufschlußreich, einmal das Generallandschulreglement Friedrichs des Großen vom 12. August 1763 durchzublättern. Dr. Georg Traue bringt in der Reichszeitung des NSLB. „Der deutsche Erzieher" vom 1. August 1938 darüber eine sehr lesenswerte Untersuchung. Er bemerkt zu der Sorge Friedrichs II. um den Lehrernachwuchs:

„Wohl gab es ſchon Lehrerſeminare in Deutſchland, ſo das seminarium praeceptorum an der Latina in Halle, das Großherzogliche Gymnaſial-Seminar zu Weimar ſeit 1726, das Schlienmeyerſche Seminar auf der Laſtadie zu Stettin 1730, das Churmärkiſche Schulmeiſterſeminar zu Berlin 1748 u. v. a. Auf allen wurden Landſchullehrer ausgebildet. Aber ihre Zahl reichte bei weitem nicht aus."

In ſeiner Verlegenheit kam Friedrich der Große auf den damals vielleicht nur einzig möglichen Ausweg, Invaliden als Lehrer einzuſtellen. Er beſtimmte jedoch, daß dieſe Leute eine beſondere Ausbildung haben müßten. Der Leiter des Kriegsdepartements beim Generaldirektorium konnte ihm jedoch von 3443 Invaliden nur 74 als zu Lehrern geeignet vorſchlagen, die dann auch zum lebhaften Mißvergnügen der Miniſter mit Schulhalten betraut wurden. So ſchreibt der Miniſter von Zedlitz 1781 an den bekannten märkiſchen Schulmann von Rochow:

„Faſt muß ich auf die Aufnahme der Landſchulen ganz Verzicht tun, der König bleibt bei der Idee, daß die Invaliden zu Schulmeiſtern genommen werden ſollen. Er vermengt die Billigkeit, verdiente Leute zu belohnen, mit der Pflicht, brauchbare Menſchen zu bilden. Der König verlangte aber, die Leute meritiren untergebracht zu werden, indem ſie Leben und Geſundheit für das Vaterland verwandt hätten."

Die Miniſter des Königs ſchufen indes ſchon in wenigen Jahren Abhilfe, indem ſie für geeigneten Nachwuchs vom Lande her ſorgten. Dieſen Weg werden auch wir in Zukunft wohl beſchreiten, damit wieder ein traditionell gebundener Nachwuchs entſteht, dem Beruf Leiſtung und Stolz zugleich bedeutet.

Damit berühren ſich auch die Ausführungen, die Gauleiter Streicher im Juli dieſes Jahres vor der Nürnberger Erzieherſchaft gemacht hat:

„Ich möchte Ihnen den verdienten Dank ausſprechen dafür, daß Sie ſich in bewundernswerter Weiſe in die Idee hineingearbeitet haben. Ich konnte mit Kindern ſprechen und ich freue mich über die Auskünfte, die die Kinder begeiſtert gaben. Ein Mann kann dieſe Begeiſterung nur weitertragen, wenn er ſelbſt davon überzeugt iſt. Ich bitte Sie, arbeiten Sie ſo treu wie bisher — Sie tun es für den Führer — für unſere Kinder und damit für unſer Vaterland. . . .

Ich weiß, mit welcher Achtung der Führer vor den Leiſtungen des Lehrerſtandes ſteht. Ich bitte Sie, laſſen Sie nicht zugrunde gehen, was ungeheure Begeiſterung und ungeheurer Glaube in der Vergangenheit dem Lehrerſtande gab. Ich bitte Sie, junge Leute zu bringen, die als Nachwuchs eintreten."

Wir wiſſen von Reichsminiſter Ruſt und Gauleiter Wächtler, welche Anſtrengungen die Partei macht, um den Mangel an Lehrernachwuchs abzu-

stellen. Wir denken hier an das Gesetz des Jahres 1939 zur Behebung des Lehrermangels, nach dem tüchtige junge Volks- und Mittelschüler bis zur Reifeprüfung gebracht werden, um dann die Hochschule zu beziehen. Weitere Bemühungen werden und müssen erfolgreich sein. Denn die kulturelle Wehrhaftmachung unseres Volkes ist erst dann erreicht, wenn Erzieher in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. An dem Hochstand ihrer beruflichen Ausbildung wird man dabei nichts ändern dürfen.

11. Ausklang.

In dieſer Stunde, in der zu dem vorliegenden Werk die letzten Zeilen geſchrieben werden, rufen in der Wilhelmſtraße Fanfaren zum 50. Geburtstag des Führers. In den Scharen der Gratulanten ſind aus allen Teilen des Reiches auch deutſche Erzieher herbeigeſtrömt. Sie ſtehen Seite an Seite neben dem Rechtswahrer, dem Arzt, dem Arbeiter; ſie marſchieren innerhalb der Kampfformationen, der Armee oder innerhalb der Reihen der politiſchen Leiter, die den Führer mit leuchtenden Fahnen grüßen, und ſomit mitten in der deutſchen Volksgemeinſchaft.

Wir haben den Weg der deutſchen Schule und des deutſchen Erzieherſtandes im Zuſammenhang mit der Entwicklung unſeres Volkes kurz dargelegt. Die kulturſchöpferiſche Perſönlichkeit des deutſchen Lehrers aufzuzeigen, war uns ehrenvolle Pflicht. Einzelne Namen, die genannt wurden, ſind ſymbolhaft für den ganzen Stand. Voller Achtung und Dank ſtehen wir am Schluß vor den Leiſtungen der Männer, die in der Vergangenheit die deutſche Jugend führten, und verbinden damit die Hoffnung auf jene, die nach uns kommen werden. Mögen auch ſie beſeelt ſein von dem großen nationalſozialiſtiſchen Erziehungsideal:

Alles für das ewige Deutſchland!

12. Anmerkungen.

1. Jordanes, De bello Gothico IV, 28—V, 43.
2. Epist. 1, 2.
3. Ammianus Marcellinus, 31. Bd. 7, 1.
4. Cassiodor var. II, 41.
5. Sverker Ek, Den svenska folkvisa, Stockholm 1924, S. 30.
6. Jordanes a. a. O. XI, 69.
7. Ol. Worm Fast. Dan. L 1, c. 10.
8. Vgl. Siegfried Reuter, Germanische Himmelsbeobachtung, München 1934, passim.
9. Leist, Alt-arisches Jus gentium und altarisches Jus civile (Jena, Gustav Fischer 1892 bis 1896) hat dies schon sehr schön belegt.
10. Cäsar, De bello Gallico I 36 und Tacitus, Germania 20, 24, 32.
11. Tacitus, Germania 32.
12. Procopius, De bello Gothico IV, 31, 32.
13. Hermann Hofmeister, Germanenkunde, Frankfurt a. M. 1936, S. 189.
14. De bello Gallico VI, 22.
15. Neckel, Kultur der alten Germanen im Handbuch der Kulturgeschichte, Bd. 1.
16. Buch IX, 69, übersetzt von Dr. Alexander Berg.
17. Buch XII, 57.
18. Buch V, 83.
19. Leg. II, 23.
20. Germania Romana 1922, Die Grabdenkmäler, mit Text von Hoepp 1926.
21. Seeck, Geschichte des Unterganges der antiken Welt, Stuttgart 1921, 4. Aufl., II, S. 292.
22. Seeck a. a. O. S. 271.
23. Seeck a. a. O. Bd. 1, S. 295.
24. Johannes Chrysostomos, Expositiones in PS C. IX.
25. Basilii Magni op. ed. Maur, Paris 1721, II, 32.
26. Synesi epist. 105 (ed. Pertz).
27. Cod. Just. I 11, 10.
28. De Doctrina christiana II, 61.
29. Victor Schultze, Geschichte des Unterganges des griechisch-römischen Heidentums, II, 17, Jena 1892.
30. Poemata X, 22.
31. Tertullian, Apologeticum, cap. 25.
32. Tertullian a. a. O.
33. Tertullian a. a. O.
34. Römer 8, 17.
35. Augustinus, Sermo 86, cap. X—XII, 11—14.
36. Lib. III, cap. IV, § 17.

37. Lex. Alamannorum I, § 1.
38. Lex Bajuvarorum I, § 1.
39. von Jenny und Volbach, Germaniſcher Schmuck des frühen Mittelalters, Berlin 1937, S. 16.
40. Dehio, Geſchichte der deutſchen Kunſt, Berlin 1930, Bd. I, S. 42.
41. Gregor v. Tours, Hiſt. Franc. V, 44.
42. Regula S. Benedicti c. 59 ed. Martene, commentarium in reg. S. Benedicti, Paris 1690, p. 781.
43. Karlmanni principis capitul 742. Mon. Germ. leg. sect. II, Cap. Regum Francorum I, 26.
44. Eigilis, Vita S. Sturmii, c. II ed. Pertz. Mon. Germ. S. 360.
45. Othloni, Vita S. Bonifacii, Jaffé Bibel. R. G. III, 490.
46. Synodus Nivhingana a. 774 in Weſtenrieder vaterl. Hiſtorie, München 1788, I, 24, 26.
47. Einhard, Vita Caroli M. 29.
48. Arch. M. capit anno 769 c. 3, Mon. 6 Leg. Sect. II, Capit. Reg. Franc. I, 45, 46.
49. Caroli epistola de litteris colendis 780—788.
50. Cap. duo imerte c. 2, Mon. G. 1, c. p. 363.
51. S. Simperti regularia statuta monasterii sui Murdacensis, Pez thes. anecdotum II, 3, 374, 380.
52. Capitula de presbyteris admonendis c. 5, 7, Mon. Germ. leg. sect. II, Capitula Regum Francorum I, 238.
53. Theodulfi episc. Aurelian, capitula ad paroch. c. 20, Sirmondi conc. Gall. II, 215.
54. Prof. Dr. Weimer, Geſchichte der Pädagogik, Leipzig 1912, S. 24.
55. Capit. monast. a. 817 c. 45. Mon. Geron. Leg. Sect. II capit Reg. Franc. I, 346.
56. Thegan c. 19.
57. Vita Alcuini c. 10, Jaffé Bibl. R. G. VII, 27.
58. Servatii Lupi epist. I, L. c. p. II.
59. Vgl. Guſtav Strobl, Kann ein Chriſt Antiſemit ſein? Die Briefe des Erzbiſchofs Agobard von Lyon, Erfurt 1937, und Hellmut Schramm, Erzbiſchof Agobard von Lyon, der erſte Streiter gegen das Judentum auf deutſchem Boden. (Die Deutſche Höhere Schule, September 1937.)
60. Caro, Sozial- und Wirtſchaftsgeſchichte der Juden, Berlin 1908, Bd. 1, S. 151.
61. Graetz, Geſchichte der Juden, Berlin und Leipzig 1853—1870, Bd. 5, S. 330.
62. Ecc. cas. c. 34 ff.
63. Ecc. cas. c. 14, p. 58.
64. Rabanus, De cleric. instit. III, 22 opp. ed. Migne CVIII, 399—400.
65. Rabanus a. a. O.
66. Widukindi, Res gest. Saxon. II Pertz Mon. Germ. 88, III 447.
67. Richeri hist. III. 67 Pertz Mon. Germ. 88, III 769.
68. Adalberti vita Heinrici III c. I Pertz Mon. Germ. SS IV, 792.
69. Chronic. Novalicensium app. c. 17 Pertz Mon. Germ. 88, VII, 128.
70. H. Gerdes, Geſchichte der Saliſchen Kaiſer und ihrer Zeit, Leipzig 1896, S. 50.
71. Vita S. Odonis c. 12, Mab. Act. SS V, 152.
72. Franz Anton Specht, Geſchichte des Unterrichtsweſens in Deutſchland, Stuttgart 1885, S. 55.
73. So zeigt die Veröffentlichung von Max und Walter Kahlke, Die Wappen der alten Bauernfamilien in den holſteiniſchen Elbmarſchen, Altona 1920, daß faſt alle großen alten holſteiniſchen Adelsfamilien von altfreien Bauern der Elbmarſchen abſtammen.

74. Bernhard Koerner, Handbuch der Heroldskunſt, Görlitz 1920—1930, bei weitem das beſte Werk über dieſes Gebiet.
75. Eberhard F. Otto, Adel und Freiheit im deutſchen Staat des frühen Mittelalters, Berlin 1937, S. 37.
76. Petri Alfonsi disciplina clercalis IV. 8. ed. Fr. W. Valentin Schmidt, Berlin 1927.
77. Jakob Falke, Die mittelalterliche Geſellſchaft im Zeitalter des Frauenkultes, Berlin, o. J., S. 50ff.
78. J. Falke, „Die ritterliche Geſellſchaft im Zeitalter des Frauenkultes", Berlin 1858, S. 25.
79. Karl Heinrich Freiherr Roth von Schreckenſtein, Die Ritterwürde und der Ritterſtand, Freiburg 1886, S. 214.
80. Peter Suchenwirts Werke herausgegeben von Trinniſſen, Berlin 1856, S. 11.
81. Zitiert bei Falke a. a. O. S. 75.
82. Venditio villae 1248. Mon. Boic. XI, 35.
83. Zitiert bei Falke a. a. O. S. 36.
84. Thomaſin de Zirclaria, Der wälſche gaſt, ed. Rückert, l. c., XXX, 2, v. 1026—1040.
85. Triſtan v. 8136 l. c. S. 271 (Simrock).
86. v. Leers, Das Lebensbild des deutſchen Handwerks, München 1938, passim.
87. Sachſenſpiegel, Landrecht und Lehenrecht, nach dem Oldenburger Codex picturatus, herausgegeben von A. Lübben, Oldenburg 1879, S. 25.
88. Privilegium von 1500.
89. Augsburger Stadtrecht von 1278.
90. Gengler, Des Schwabenſpiegels Landrechtsbuch, Erlangen 1875. Kap. 158, S. 111.
91. Schuhmacherordnung von Lübeck von 1389.
92. Alle Nachweiſungen bei R. Wiſſell, Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit, Berlin 1929, II. Bd.
93. Ordnung von 1490.
94. Ordnung von 1637.
95. Privilegium von 1694.
96. Strieder, Zur Geneſis des modernen Kapitalismus, Leipzig 1904.
97. Wiſſel, Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit, II, S. 368ff.
98. Warnkönig, Flandriſche Staats- und Rechtsgeſchichte, Berlin 1882, II, 1. Anhang, S. 172 und I, 441.
99. Korn, Breslauer Urkundenbuch, 1870, I, S. 35.
100. Specht a. a. O. S. 249.
101. Lappenberg, Hamburgiſches Urkundenbuch I., 706, Nr. 843: Concordia inter scholast. Hamburg. et Juratis eccles.
102. Codex dipl. Kath. I, 1, 240, Urkunde Nr. 261.
103. Reiner in Max. Bibl. XXXVf. 263.
104. D. Chriſtoph Ulrich Hahn, Geſchichte der Ketzer im Mittelalter, Stuttgart 1847, Bd. 2, S. 517.
105. Index errorum Max. Bibl. XXXV, 308.
106. Petrus de Pilichdorf, Contra haereasian Waldensium 1444, in Bibl. Max XXV, E. 277 bis 307.
107. Synodalbeſchluß aus dem 13. Jahrhundert in der Reichenauer Perg.-Handſchrift Nr. 109.
108. Ekberti vita S. Haimerad. c. 7 Pertz. Mon. Germ. SS X, 600.
109. Nikolaus de Bibere, Carmen satiricum. Überſetzung von A. Rienäcker, Geſchichtsquelle der Provinz Sachſen, Erfurt 1871.

110. Dr. E. G. Förstemann, Nachrichten von den Schulen zu Nordhausen vor der Reformation, Nordhausen 1820, S. 50ff.
111. P. H. Mairs, Chronik von 1547 bis 1565, bei Hegel, Die Chroniken der deutschen Städte, Leipzig 1862, Bd. 32, S. 256.
112. Lappenberg, Hamburgisches Urkundenbuch II. S. 120
113. Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge (1885).
114. Müller a. a. O. S. 20.
115. Lorenz, Geschichte der Schule zu Altenburg, Altenburg o. J., S. 11.
116. Dr. phil. Karl S. Just, Zur Pädagogik des Mittelalters, und W. Rein, Pädagogische Studien, Heft 6, Eisenach 1892.
117. Mutheſius, Historien oder Predigten von des sel. Dr. Martin Luthers Anfang, Lehre, Leben und Sterben, Nürnberg 1556, S. 82.
118. An die Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten sollen, 1524 (Luthers Werke, Weimarer Ausgabe).
119. Erasmus de Rotterdam, Opp. I, 3—110, De copia verborum.
120. K. Schmid, Enzyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens unter Reuchlin.
121. H. J. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, Leipzig 1882.
122. Hegel, Die Chroniken der deutschen Städte, Leipzig 1862, Bd. 5, S. 659.
123. Schmid, Enzykl. unter Eobanus Hessus.
124. Erasmi epistolae I, 55 p. 81.
125. Luther, An den christlichen Adel deutscher Nation, 1520 (Weimarer Ausgabe, S. 10).
126. Luther a. a. O.
127. Luther a. a. O.
128. M. Luther, An die Rathsherren..., S. 3.
129. Luther, An die Rathsherren..., S. 5.
130. 1497—1560, geb. in Bretten in der Pfalz, in Heidelberg und Tübingen tätig, mit 18 Jahren auf Empfehlung Reuchlins als Lehrer des Griechischen nach Wittenberg berufen.
131. K. Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Leipzig. 1812, S. 31.
132. Strack a. a. O. S. 32.
133. Geb. zu Wollin 1485.
134. Braunschweiger von 1528, Hamburger von 1529, Lübecker von 1531, Pommersche von 1542.
135. Schulordnungen von Lüneburg 1643, Wolfenbüttel 1657 und 1661, Hessen-Kassel 1656, Magdeburg 1658, Hanau 1659, Calenberg 1676.
136. Christoffel, Huldreich Zwingli, Elberfeld 1857, S. 21.
137. Froböse, Luthers ernste und kräftige Worte an Eltern und Erzieher, Göttingen 1922.
138. Strack a. a. O. S. 63.
139. Lübecker Schulordnung von 1531.
140. Obersächsische Kirchenordnung s. Vormbaum, Sammlung evang. Schulordnungen 3. Bd. 1860.
141. Geb. zu Staffelstein.
142. Geb. zu Comnia in Mähren, 1592, 1614 Schulrektor zu Prerau, 1632 Bischof der Mährischen Brüder, gestorben 1671.
143. Vormbaum, a. a. O.
144. H. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Gotha 1857, Bd. II, S. 209.

145. Heppe a. a. O., S. 239.
146. v. Bülow, Beiträge zur Geſchichte des pommerſchen Schulweſens im 16. Jahrhundert, Stettin 1880, S. 33.
147. Schmid, Enzyklop. 6, S. 72.
148. Heppe a. a. O. V, S. 6.
149. Heppe a. a. O. III, S. 8.
150. Hecker war geboren 1707 zu Werden an der Ruhr, ſelber Sohn eines Schulmannes, hatte in Halle Theologie ſtudiert, war Lehrer an den Anſtalten Franckes geweſen, wo er auch die erſte, vom Prediger Semler ins Leben gerufene Realſchule kennengelernt hatte.
151. Vom 8. April 1750 und vom 1. Oktober 1753.
152. Heppe, Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens, Gotha 1857. Ferner Boma-Meyer und Dr. Jürgen, Friedrichs des Großen pädagogiſche Schriften und Äußerungen, Berlin 1911, auch Heubaum, Geſchichte des deutſchen Bildungsweſens ſeit der Mitte des 17. Jahrhunderts, Berlin 1905 und Dr. C. Müller, Grundriß der Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens, Berlin 1913.
153. Geb. 1727, geſt. 1788.
154. Trendelenburg, Friedrich der Große und ſein Staatsminiſter Freiherr von Zedlitz, Breslau 1859, S. 80.
155. Paulſen, Geſchichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1919, Bd. I, S. 563.
156. Paulſen a. a. O. Bd. 1, S. 584.
157. Zitiert bei Paulſen a. a. O. I, S. 609.
158. Zitiert bei Paulſen a. a. O. I, S. 611.
159. 1734—1805. v. Rochow hatte auch praktiſch gute Erfolge mit den von ihm eingerichteten Schulen, nicht zuletzt durch den tüchtigen Lehrer Heinrich Julius Bruns.
160. H. v. Zwiedineck-Südhorſt, Öſterreich unter Maria Thereſia und Joſef II., Berlin 1884, S. 192 ff.
161. Michaelis, Raiſonnements über die proteſtantiſchen Univerſitäten in Deutſchland, Berlin 1768/76, 4 Bände. Bd. 2, S. 20.
162. Röckl, Pädagogiſche Reiſe durch Deutſchland, Dillingen 1808, S. 78.
163. 1787; ein Jahr darauf hatten Wöllner, Biſchofswerder und der Kreis der Roſenkreuzer und Finſterlinge um Friedrich Wilhelm II. den klugen Zedlitz zu Fall gebracht.
164. Er arbeitete auch gut mit dem aufgeklärten Schulmann Reſewitz zuſammen; vgl. Keller, Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens, Berlin 1873, S. 158.
165. 1724—1790; ſehr gegen ihn iſt K. Strack, Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens, Gütersloh 1872, ein gut unterrichtetes, aber höchſt einſeitiges konfeſſionelles Werk, das allerlei Skandalgeſchichten gegen Baſedow zuſammenträgt.
166. 1745—1818.
167. Paulſen a. a. O. I, S. 49.
168. Geſt. 1811; unter ſeinen Werken beſonders: Über die wirkſamſten Mittel, Kindern Religion beizubringen. — Krebsbüchlein oder Anweiſung zu einer unvernünftigen Kindererziehung. — Ameiſenbüchlein oder Anweiſung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.
169. Über Peſtalozzi vgl. K. Schmid, Enzyklopädie des geſamten Erziehungs- und Unterrichtsweſens; die Peſtalozzi-Literatur iſt faſt unüberſehbar angeſchwollen.
170. In Böhmen hatte der Pfarrer Kindermann, der mit dem Titel „von Schulſtein" geadelt wurde, zahlreiche derartige Induſtrieſchulen eingeführt. Induſtrieſchulen wurden auch in Baden 1771 geſchaffen.
171. Blochmann, Peſtalozzi, Leipzig 1846; Noack, Heinrich Peſtalozzi, Leipzig 1861.

172. Morf, Zur Biographie H. Peſtalozzis, I—III.
173. Kgl. Kabinettsorder vom 3. Juli 1798.
174. Seyffarth, Heinrich Peſtalozzi in Preußen, Liegnitz 1848, S. 45.
175. Fiſcher, Geſchichte des deutſchen Volksſchullehrerſtandes. Hannover, 2 Bde., vgl. Max Lehmann, Freiherr vom Stein, Leipzig 1903, Bd. 2, S. 70.
176. Max Lehmann, Freiherr vom Stein, Leipzig 1902/05, Bd. 2, S. 70.
177. Max Lehmann a. a. O. Bd. 2, S. 535.
178. Vgl. die ganz ausgezeichnete Darſtellung von Friedrich Meyer-Zwiſchenahn, Die Idee des Volkes in den Volksſchulreformen Preußen-Deutſchland, Zeitſchrift für Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts, 27. Jahrg., H. 2/3, 1937.
179. Dr. Richard Wolfram, Ernſt Moritz Arndt und Schweden, Weimar 1933, S. 95.
180. Wolfram a. a. O. S. 164.
181. Blätter der Erinnerung meiſtens um und aus der Paulskirche in Frankfurt, Leipzig 1848.
182. 1778—1852.
183. Lehmann, Freiherr vom Stein, passim.
184. Lehmann, Freiherr vom Stein, passim.
185. Thilo, Preußiſches Volksſchulweſen nach Geſchichte und Statiſtik, Gotha 1867, S. 89.
186. W. Grau, Wilhelm von Humboldt und das Problem der Juden, Hamburg 1935.
187. W. Süvern, Johann Wilhelm Süvern, Preußens Schulreformer nach dem Tilſiter Frieden, Langenſalza 1929.
188. Friedrich Meyer a. a. O. S. 149.
189. Paulſen a. a. O. II, S. 292.
190. J. Raßmann, Geſchichte der preußiſchen Volksſchule, Goslar 1914.
191. So ſehr richtig Friedrich Meyer a. a. O. S. 162.
192. Seit 1807 beſtand in allen Schulen Öſterreichs die Pflicht des täglichen gemeinſamen Gottesdienſtes und der viermaligen (!) jährlichen Beichte.
193. Kröger, Pädagogiſche Zeitung von Grefe und Clemen, Jahrg. 2, 8, 301. Es gibt — nicht nur aus Mecklenburg — noch viel böſere Schilderungen damaliger Landſchulen.
194. Feſtſchrift zur Hundertjahrfeier des Dresdner Lehrervereins. Dresden 1933. S. 19: Trinks, Die Sozialgeſtalt des Volksſchullehrers.
195. Siehe Trinks a. a. O.
196. Vgl. Conte Corti, Der Aufſtieg des Hauſes Rothſchild, Leipzig 1927, passim.
197. In dem, was man damals liberal nannte, gingen ja die verſchiedenſten Strömungen durcheinander. Einmal handelt es ſich um den Verſuch des Bürgertums, die Schranken des Polizeiſtaates und der Bürokratie zu durchbrechen und zur ſtaatlichen Mitbeſtimmung durchzuſtoßen; ſodann handelte es ſich darum, aus nationalen und aus wirtſchaftlichen Gründen die deutſche Kleinſtaaterei zurückzudrängen; waren anfänglich hierbei noch altdeutſche, am Gedanken der mittelalterlichen Selbſtverwaltung ausgerichtete Ideen wirkſam, ſo traten, je ſtärker der Druck der Behörden wurde, erſt engliſche, dann übermächtige franzöſiſche Vorbilder hinzu. Es iſt kennzeichnend, daß es beſonders die letzteren waren, die von Heine, Börne u. a. Juden beſonders empfohlen wurden.
198. Geb. 1779, Miniſter von 1840 bis 1848.
199. Im Amt von 1844 bis 1872.
200. Dr. Keller, Geſchichte des Preußiſchen Volksſchulweſens, Berlin 1873, S. 289f.
201. Geb. am 10. Auguſt 1827, geſt. am 7. Juli 1900.
202. Geſt. 1761.
203. 1759—1824.
204. Paulſen a. a. O. Bd. II, S. 215.

205. Fr. Paſſow, Vermiſchte Schriften, Leipzig 1843, und „Franz Paſſows Leben und Briefe", herausgegeben von Wachler, Breslau 1839, passim.
206. Aus Jacobs vermiſchten Schriften, 1807.
207. Paulſen a. a. O., Bd. I, S. 311.
208. Friedrich Papenhuſen arbeitet fruchtbar auf dem Gebiet der politiſchen Geographie, der Geopolitik und der Wehrgeographie, Johannes Kirſt auf dem der Technik, Otto Langer auf dem der Photowiſſenſchaft, Otto Rapp und Erich Uhlmann auf dem der Käfer- und Inſektenforſchung, Willi Chriſtianſen auf dem der Botanik, Albert Günther auf dem der Zoologie, insbeſondere der Baſtardforſchung, und Bernhard Hoffmann auf dem der Vogelkunde.

Mit Stolz kann es die deutſche Erzieherſchaft erfüllen, daß aus ihren Reihen der Polarforſcher Ernſt Sorge und der Erfinder des Fernlenkbootes Chriſtof Wirth hervorgegangen ſind.

Zu bemerken iſt auch noch, daß viele Lehrer an der Gründung und dem Aufbau von Muſeen mitgearbeitet haben. So gründete Paul Kuntze das Induſtrie- und Gewerbemuſeum des Meininger Oberlandes in Sonneberg, das das bekannte deutſche Spielzeugmuſeum mit umfaßt. So arbeitet Erich Merbitz mit an dem großen Zinnfigurenmuſeum in der Plaſſenburg b. Kulmbach, leitet Otto Krone die vorgeſchichtliche Abteilung des Städt. Muſeums in Braunſchweig und verwaltete Bernhard Klett jahrelang das Muſeum Mühlhauſen, das Kletts reichhaltige geologiſche Sammlung mit aufgenommen hat.
209. Vgl. die volkskundlichen Veröffentlichungen des Holſteiners Guſtav Fr. Meyer, der über ein Privatarchiv von 30000 Aufzeichnungen verfügt, die heimatkundlichen Veröffentlichungen von Fritz Groh und die kulturpolitiſche Grenzarbeit in der Nordmark von Karl Alnor.
210. Vgl. u. a. Kurt Lehmanns Arbeiten über den Dichter Kolbenheyer und Adolf PottHoffs Aufſätze über Paul Ernſt.
211. Wir verweiſen hier auf den Maler Martin Tille, die Graphikerin Cora Kraft und auf K. M. Dittmann, der die Schnitzkunſt im ſächſiſchen Erzgebirge neu belebte.

Auch auf dem Gebiete der Muſik zeichnen ſich deutſche Lehrer aus, ſo der Sänger Arthur Marx und der Komponiſt Ernſt Reinſtein.
212. Weiterhin ſeien noch der Braunſchweiger Dichter Friedrich Hartger, die Lauſitzer Heimatſchriftſteller Paul Weiſe und Richard Hille, der Halligdichter Wilhelm Lobſien, der Verfaſſer von Operntexten Gerhard Kahlo und der weithin bekannte Dichter Gottfried Rothacker genannt.

Selbſtverſtändlich haben die Erzieher auch insbeſondere auf dem Gebiet der Jugendſchriften viel geleiſtet. Man vergleiche die Abenteurergeſchichten und Naturſchilderungen von Johannes Foerſch und die hiſtoriſchen Erzählungen von Wilhelm Lobſien.
213. Unter den ſchöpferiſchen Taten, die von deutſchen Erziehern ausgingen, iſt auch die des Lehrers A. Moſt zu nennen, der in der Kriegszeit in Kaſſel zuerſt den Gedanken der Ferienpatenſchaft faßte, mit großer Einſatzbereitſchaft allen Widerſtänden marxiſtiſcher Behörden zum Trotz ſein Hilfswerk aufbaute und damit der Wegbereiter der nationalſozialiſtiſchen Kinderlandverſchickung wurde.
214. Wir nennen hier nur die Sportler Woldemar Gerſchler und Georg Herbert Streller. Auch auf den europäiſchen Golfmeiſter Felix Dueball ſei hier verwieſen.
215. Houſton Stuart Chamberlain, Raſſe und Perſönlichkeit, 2. Aufl., München 1934, S. 84.
216. Alfred Roſenberg, Der Mythus des 20. Jahrhunderts, 79.–82. Aufl., München 1935, S. 1.
217. Adolf Hitler, Mein Kampf, 158.—159. Aufl., München 1935, S. 337—338.

Universitätsbibliothek Salzburg

Von Henrich Hansen sind in dem gleichen Verlag erschienen:

Die Presse des NS.-Lehrerbundes

VIII und 113 Seiten. Mit 4 Abbildungen
und 4 graphischen Darstellungen. RM. 3.60

Alle, die etwas mit der Presse der Partei, ihrer Gliederungen und der angeschlossenen Verbände zu tun haben, besonders aber alle Amtsträger des NSLB., danken dem Reichshauptstellenleiter im Pressepolitischen Amt des Reichspressechefs der NSDAP. für diese Gabe. Der Verfasser, der jahrelang die Hauptabteilung für Presse und Propaganda des NSLB. betreut hat, spricht hier aus der Praxis für die Praxis.

Die Schrift gliedert sich in sechs Hauptabschnitte: 1. Organisation des Presseapparates. 2. Der Zeitschriftenbestand. 3. Praktische Pressearbeit. 4. Arbeit am Werk. 5. Geschichte der NSLB.-Presse. 6. Gegenwärtiges und Zukünftiges.

Der umfangreichste Abschnitt „Geschichte der NSLB.-Presse" gibt uns einen knappen, wertvollen Einblick in das Sein der Reichszeitung und der Gauzeitschriften, der Fachschaftszeitschriften, der Sachgebietszeitschriften, der sonstigen NSLB.-Zeitschriften, der Eltern- und Schülerzeitschriften. In Kartogrammen sind die Verlagsorte der Gau-, Fachschafts-, und Sachgebietszeitschriften übersichtlich dargestellt. Jede Dienststelle des NSLB. vom Kreis aufwärts sollte diese grundlegende Schrift in ihrer Handbücherei greifbar haben.

Geographischer Anzeiger. 39. Jahrgang 1938, Heft 13

„Gegen die Herausgabe dieser Schrift bestehen seitens der NSDAP. keine Bedenken. Die Schrift wird in der NS.-Bibliographie geführt." Berlin, den 8. 8. 1938

Der Vorsitzende der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums

Jugend an die Front

Ein Büchlein zum Vorlesen

Kranzbücherei Nr. 211. 31 Seiten. Geh. RM. -.25, geb. RM. -.50

Aus dem Inhalt: Soldatenschwur - Kriegsfreiwillig - „Und dann gangte ich zu meiner Mutter..." - Sie kommen ... - Ein unheimlicher Schlafkamerad - Kleiner Kamerad - Weihnachtserinnerungen - Wir kaufen Weihnachtsgaben - Der Einzug der Fronttruppen in die Heimat 1918.

Hier erzählt ein Kriegsfreiwilliger der heutigen Jugend schlicht und eindringlich vom Leben und Sterben seiner Kameraden im großen Krieg.

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main

Universitätsbibliothek Salzburg

8762